Niveau(x) d'enseignement : 1 Numéro EDUQ : 91/0583
Centre d'intérêt : 200

Conseil scolaire de l'île de Montréal

Les enfants de milieux défavorisés et ceux des communautés culturelles : mémoire au Ministre de l'éducation sur la situation des écoles des commissions scolaires de l'île de Montréal / [Conseil scolaire de l'île de Montréal] -- [Montréal] : Le Conseil, 1991
105 p. : ill., cartes ; 28 cm + doc. d'acc. (26 p. ; 28 cm)

Titre du doc. d'acc. : Résumé du mémoire au Ministre de l'éducation : texte de la conférence de presse donnée par Me Jacques Mongeau le 18 février 1991. Notes bibliogr. : p. 101-105.

ISBN 2-920521-58-6

Descripteur(s) : Milieu défavorisé • Communauté culturelle • Immigrant • Pauvreté • Succès scolaire • Politique gouvernementale • Coût de l'éducation • Primaire (Ordre d'enseignement) • Secondaire (Ordre d'enseignement)

Ce dossier brosse un portrait de la situation des enfants pauvres et des enfants immigrants dans les écoles de l'île de Montréal; il fait état de leurs difficultés et de celles que l'école éprouve à assurer leur succès scolaire. En conclusion, il établit le coût des mesures proposées et réclame du Gouvernement des subventions accrues et une source de financement autonome afin de permettre aux commissions scolaires de l'île de Montréal d'implanter ces mesures.

Type de document :

Conseil scolaire
de l'île de Montréal

9170583

CENTRE DE DOCUMENTATION COLLÉGIALE
1111, rue Lapierre
LASALLE (Québec)
H8N 2J4

9170583

Les enfants de milieux défavorisés et ceux des communautés culturelles

Mémoire au ministre de l'Éducation
sur la situation des écoles des
commissions scolaires de
l'île de Montréal

Février 1991

(c) Conseil scolaire de l'île de Montréal

Dépôt légal - premier trimestre 1991
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada

ISBN 2-920521-58-6

Conseil scolaire de l'île de Montréal

Présentation

Il existe plusieurs facettes à la problématique de l'école en milieu urbain montréalais, les plus visibles étant celles des enfants pauvres et des enfants immigrants.

Non seulement la pauvreté sur l'Île de Montréal n'a-t-elle cessé de croître au cours de la dernière décennie, près de 20% de la population vit actuellement sous le seuil de la pauvreté, mais elle a aussi changé de visage. On la retrouve de plus en plus présente chez les familles nombreuses, chez les jeunes familles et chez les familles monoparentales. La pauvreté grandissante des enfants qui fréquentent les écoles des commissions scolaires de l'Île de Montréal est la conséquence directe de la dégradation de la situation économique des familles.

Quant aux enfants immigrants, leur nombre augmente d'année en année au Québec. Plus de 76% d'entre eux fréquentent les écoles des commissions scolaires de l'Île de Montréal. On compte sur l'Île 125 écoles ayant plus de 25% d'enfants allophones et près de 40 écoles où les francophones se retrouvent en minorité. En outre, les défis que posent aux écoles ces enfants immigrants sont sans cesse croissants: la compétence linguistique est de plus en plus difficile à acquérir compte tenu de l'accroissement de la distance entre les langues d'origine des immigrants et le français, la performance scolaire, plus déficiente qu'auparavant à cause de problèmes de sous-scolarisation et l'intégration, plus problématique que jamais à cause de la diversité des cultures et de la densité ethnique dans les écoles.

Le présent dossier brosse un portrait de la situation des enfants pauvres et des enfants immigrants dans les écoles de l'Île de Montréal; il fait état de leurs difficultés et de celles que l'école éprouve à assurer leur succès scolaire. En conclusion, il établit le coût des mesures proposées et réclame du Gouvernement des subventions accrues et une source de financement autonome afin de permettre aux commissions scolaires de l'Île de Montréal d'implanter ces mesures.

Table des matières

Première partie

L'école et les enfants de milieux défavorisés 1

I - Introduction 3

II - La pauvreté sur l'île de Montréal 4
A - Le faible revenu
B - Les conditions d'existence

III - Les effets de la pauvreté 12
A - Les effets de la pauvreté observables dans les milieux
B - Les effets de la pauvreté observables à l'école

IV - Les services et les mesures 23
A - Les mesures à poursuivre et à intensifier
B - Mesures à créer

Deuxième partie

L'école et les enfants des communautés culturelles 41

I - Introduction 43

II - Les immigrants récents du Québec 44
A - La population dans son ensemble
B - La population scolaire

III - La problématique scolaire 62
A - Apprentissage linguistique
B - Succès et persévérance scolaire
C - Intégration psycho-sociale
D - Le lien école-parents immigrants
E - Le choc des cultures

IV - Les mesures 73
A - Mesures en place
B - Mesures à modifier ou à créer

Troisième partie

Coût des mesures et financement 81

I - L'école et les enfants de milieux défavorisés: coût des mesures 83

II - L'école et les enfants des communautés culturelles: coût des mesures 85

III - Le financement des mesures 88
A - Financement des mesures pour les enfants des écoles de milieux défavorisés
B - Financement des mesures pour les enfants des écoles à taux élevé de présence ethnique

Corollaires

I - La double problématique: l'école et les enfants des communautés culturelles en milieux défavorisés 93

II - La concertation des intervenants 94

Remerciements 95

Références bibliographiques 99

Annexe 107

Carte 1 Limites territoriales des commissions scolaires et des unités de planification scolaire, 1990

Carte 2 Indice global de défavorisation selon les unités de planification scolaire du Conseil scolaire de l'Île de Montréal

Carte 3 Sous-scolarisation des mères

Carte 4 Sous-scolarisation en nombres relatifs

Carte 5 Familles immigrantes avec enfant(s), vivant sous le seuil de la pauvreté, en1985

Première partie

L'école et les enfants de milieux défavorisés

I - Introduction

II - La pauvreté sur l'île de Montréal

III - Les effets de la pauvreté

IV - Les services et les mesures

I - Introduction

En préparant cette première partie du mémoire, l'objectif du Conseil scolaire et des commissions scolaires de l'île de Montréal n'était pas de refaire le débat amorcé au début des années 1970 sur l'égalisation des chances en éducation. Pour sa part, le ministère de l'Éducation a depuis longtemps reconnu (1) les relations étroites existant entre l'école et la société. Il a acquiescé au fait que le succès ou l'insuccès scolaire ne peuvent s'expliquer seulement par l'accès facile à l'école et les aptitudes intellectuelles des enfants mais également par d'autres importants facteurs. D'abord, ceux reliés au milieu familial et social, tels la classe sociale, le système des valeurs, l'héritage culturel, l'environnement familial, les conditions économiques et ensuite, et peut-être surtout, ceux reliés à l'école, tels l'incapacité de reconnaître et de mettre en lumière les ressources, les valeurs, les aptitudes et les habiletés du milieu qu'elle sert.

On reconnaît aussi, généralement, que même si le système d'éducation ne peut résoudre le problème de la pauvreté indépendamment "d'un processus multidimensionnel de transformation profonde de tous les secteurs de la vie: travail, habitation, conditions d'existence, santé, emprise sur les institutions sociales, loisirs, etc", il n'en demeure pas moins un élément important du rouage à mettre en place pour s'assurer que l'on puisse apporter un terme au cycle perpétuel de la pauvreté chronique.

Ce que le Conseil et les commissions scolaires de l'île de Montréal visent plutôt, en préparant cette première partie du mémoire à l'intention du ministre de l'Éducation, c'est de faire la preuve qu'au seuil d'une nouvelle décennie qui nous mènera à l'an 2000, le phénomène de la pauvreté sur l'île de Montréal ne fait que croître et que les inégalités criantes qui en résultent ne peuvent être redressées que par l'amélioration et l'intensification des mesures existantes et l'ajout de mesures innovatrices, lesquelles dépendent directement de nouvelles ressources à consacrer à ce dossier. *Il faut se servir de l'école pour lutter contre la pauvreté et reconnaître que l'égalité des chances passe nécessairement par l'inégalité des ressources.*

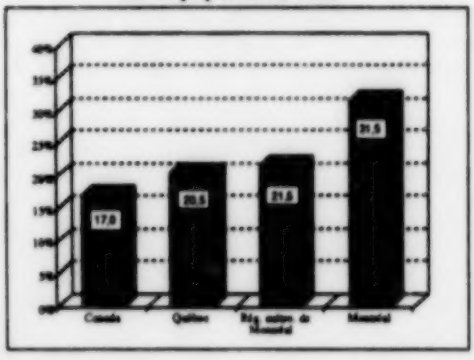
II - La pauvreté sur l'île de Montréal

A - Le faible revenu

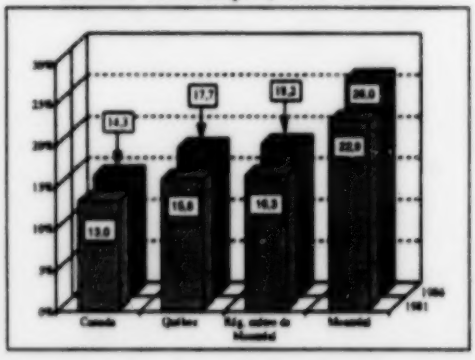
Ce n'est pas un effet du hasard si le problème de la pauvreté (pauvreté, selon la définition que lui donne Statistique Canada) a fait au cours des derniers mois la une de la presse écrite et parlée. En 1991, il y a encore des pauvres au Canada, au Québec et plus particulièrement sur le territoire de l'île de Montréal. Les inégalités croissent; de nouvelles formes de pauvreté alourdissent la problématique; la situation devient dramatique et désespérante.

Examinons les graphiques suivants:

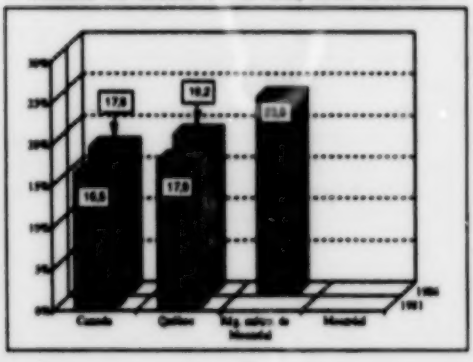
Graphique 1.1 Taux de pauvreté de la population, 1986[20]



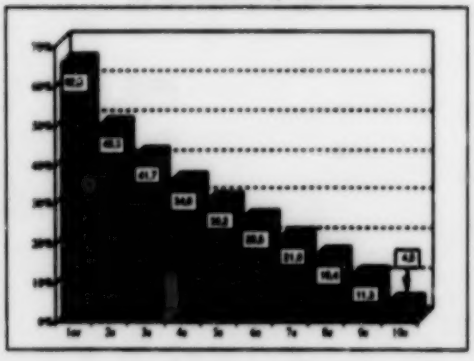
Graphique 1.2 Taux de pauvreté des familles économiques, 1981 et 1986[20]



Graphique 1.3 Taux de pauvreté des enfants de moins de 16 ans, 1981 et 1986[20]



Graphique 1.4 Par décile, taux de pauvreté moyen de familles avec enfants de 0 à 17 ans, île de montréal, 1986[20]



Ne parlent-ils pas d'eux-mêmes? Les chiffres tirés des recensements de Statistique Canada indiquent que le Québec s'appauvrit et que la région métropolitaine de Montréal est devenue le plus gros bassin de pauvreté au pays. Pire encore, l'incidence de la pauvreté dans la ville de Montréal (31,5%) est deux fois plus élevée que dans le reste de la région métropolitaine (16,3%).

Qu'il s'agisse de la population en général, des familles économiques (définies comme des groupes de personnes unies par les liens du sang, du mariage ou de l'adoption et vivant sous un même toit) ou des enfants vivant au sein de familles à faible revenu, la pauvreté a progressé partout au cours de la période écoulée entre les deux derniers recensements de Statistique Canada. Les inégalités socio-économiques se sont accrues, même dans un contexte de croissance économique.

Enfin, et c'est ce qui apparaît le plus dramatique, une analyse de la pauvreté dans les 404 zones géographiques du territoire des commissions scolaires de l'Île de Montréal (voir cartes 1 et 2 en annexe), regroupées en 10 déciles (un décile regroupe 10% des zones), montre que le taux de familles avec enfants de moins de 18 ans vivant sous le seuil de la pauvreté s'établit respectivement à 62,5%, 49,3% et 41,7% dans les trois premiers déciles. Ici on ne parle plus d'être pauvres parmi les riches au sens de Statistique Canada, on parle de pauvreté totale, "*d'être pauvre parmi les pauvres, au-delà de la pauvreté économique, la misère*" (5).

B - Les conditions d'existence

La pauvreté est plus qu'économique. Elle est aussi une véritable disqualification tant sur le plan social que sur celui du vécu existentiel. Examinons divers domaines où les conditions d'existence désavantageuses des pauvres du territoire de l'Île de Montréal se cumulent et s'ajoutent à la défavorisation économique.

a) Les familles monoparentales

Au Canada, en 1986, plus de la moitié des familles monoparentales dirigées par une femme et près du quart de celles dirigées par un homme seul étaient pauvres alors que seulement 10% des couples avec enfants vivaient sous le seuil de la pauvreté. Le risque de pauvreté chez les mères seules était donc 5 fois plus grand que chez les familles comptant deux parents (3).

La pauvreté parmi les familles monoparentales-femmes n'est pas l'effet du hasard. Les mères seules ayant un faible revenu sont beaucoup plus jeunes et moins instruites que les autres mères seules; elles ont un plus grand nombre d'enfants et sont majoritairement sans emploi (6, 7 et voir aussi carte 3 en annexe).

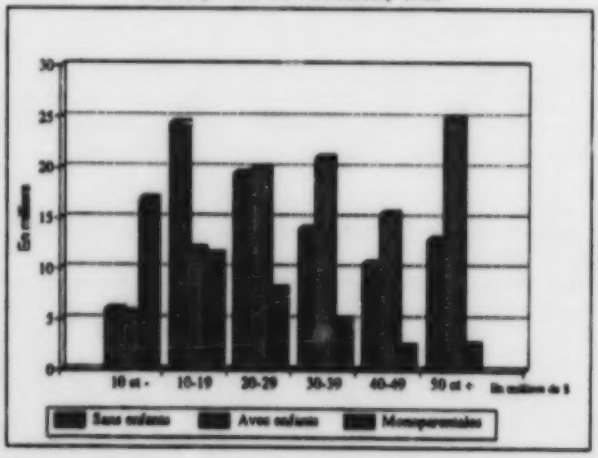
Tableau 1.1 Données sur les mères seules, pauvres et non pauvres, Canada 1986 [8]

	Non pauvres	Travailleuses pauvres	Non-travailleuses pauvres
Nombre de mères	182 970	33 960	199 560
Nombre moyen d'enfants	1,46	1,62	1,74
Répartition selon le groupe d'âges (%):			
15 à 24 ans	4,9	7,5	21,1
25 à 34 ans	33,0	50,3	42,8
35 à 44 ans	43,3	29,9	25,1
45 à 54 ans	16,7	12,3	8,7
55 à 64 ans	2,1	0,0	2,4
Répartition selon le niveau de scolarité (%):			
0 à 8 ans	6,5	8,9	19,3
Études secondaires partielles	47,6	73,7	64,5
Autres études	45,9	17,4	16,2

Au Québec, la proportion des familles monoparentales est passée de 10,3% à 14,4%, de 1976 à 1986. Pendant la même période, la proportion des familles monoparentales pauvres (à 85% dirigées par des femmes) est passée de 24,0% à 32,4% (9).

- Or, près de 60% des mères seules pauvres habitent les grandes villes et se retrouvent en grande majorité dans les zones défavorisées. A Montréal, ce sont les familles monoparentales qui éprouvent le plus souvent des difficultés financières. En 1986, alors que le revenu familial moyen québécois était de 37 282 $ (3), 35% des familles monoparentales montréalaises avaient un revenu de 10 000 $ ou moins par année et 94% d'entre elles étaient dirigées par une femme (10).

Graphique 1.5 Nombre de familles par type et selon le revenu annuel, ville de Montréal, 1986[10]

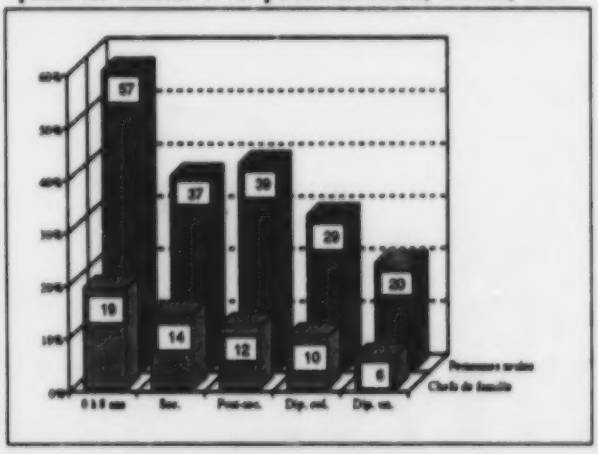


Une étude menée par le Conseil scolaire de l'Île de Montréal (11) montre que, dans certains secteurs géographiques défavorisés de l'Île de Montréal, on retrouve une famille monoparentale-femme sur cinq avec enfants âgés de 5 à 17 ans, cette proportion allant jusqu'à une famille sur trois dans les zones les plus défavorisées.

b) La sous-scolarisation

Les données statistiques révèlent toujours l'existence d'un rapport très net entre le niveau de scolarité et la pauvreté. Plus le niveau de scolarité d'un chef de famille ou d'une personne seule est faible, plus il ou elle risque d'être sous le seuil des faibles revenus. La famille dirigée par une personne sans études secondaires risque trois fois plus d'être pauvre que la famille dirigée par un diplômé universitaire (3).

Graphique 1.6 Selon le niveau de scolarité, taux de pauvreté parmi les familles et les personnes seules, Canada, 1986[a]



Deux études menées par le Conseil scolaire de l'Île de Montréal, la première portant sur la sous-scolarisation des mères et la seconde, plus récente, sur la sous-scolarisation de la population de l'Île de Montréal en général, montrent clairement que tant les mères que les autres personnes sous-scolarisées se retrouvent majoritairement dans les zones défavorisées de l'Île (7, 8, 11 et voir aussi cartes 2, 3 et 4 en annexe).

Par exemple, on retrouve, en moyenne, près de 25% de mères sous-scolarisées dans les 40 zones les plus défavorisées parmi les 404 zones du territoire. De plus, la carte des concentrations des populations sous-scolarisées préparée par le Conseil scolaire ressemble étrangement à celle des concentrations de zones défavorisées mise au point par le même organisme (voir cartes 2 et 4 en annexe).

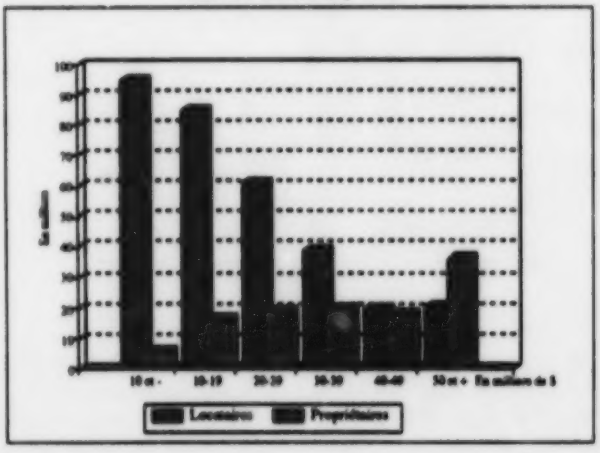
c) La vétusté des logements

Une étude préparée par le Conseil scolaire de l'Île de Montréal indique qu'en 1981, 8% (54 500) des logements privés occupés nécessitaient des réparations majeures sur le territoire de l'Île de Montréal (12). Le Service de l'habitation et du développement urbain de Montréal indique qu'en 1989, en dépit de l'importance accordée à la rénovation ces dernières années, quelque 60 000 logements, la plupart locatifs, soit 13% du parc résidentiel, nécessitaient des réparations majeures (10).

Les statistiques de l'Office municipal d'habitation de Montréal (13) indiquent que, même si 28 000 personnes, provenant très majoritairement des zones défavorisées de la ville, ont pu améliorer leur cadre de vie, grâce à la construction de 16 274 unités de HLM, les demandes de logements en attente en 1989 étaient aussi importantes en nombre que les besoins déjà comblés.

Or, dans un premier temps, les statistiques révèlent que la grande majorité des ménages locataires habitant la ville de Montréal ont des revenus inférieurs à 20 000 $.

Graphique 1.7 **Ménages locataires et propriétaires selon le revenu, ville de Montréal, 1986**[n9]



De plus, en répartissant ces logements vétustes selon les divisions géographiques utilisées pour fabriquer la carte de la défavorisation sur l'Île de Montréal (4), on constate une forte concentration de ces logements vétustes dans les zones défavorisées; certaines d'entre elles comptent un logement détérioré sur quatre.

d) Chômage - aide-sociale

La précarisation de l'emploi est un facteur important de l'appauvrissement. Que le taux de chômage subisse une hausse et on verra vite le taux de pauvreté s'accroître. Au Canada, en 1986, on retrouvait 26,8% de pauvres chez les personnes seules n'occupant pas un emploi ni ne cherchant activement du travail, alors que chez les familles dont le chef était dans une situation semblable, le taux de pauvres s'établissait à 53,3% (3).

Tableau 1.2 Taux de pauvreté chez les personnes seules, selon qu'elles travaillent à temps plein ou partiel ou ne travaillent pas, Canada, 1986 (3)

	Taux de pauvreté (%)	Nombre de personnes seules
Travaillent à plein temps	8,7	99 200
Travaillent à temps partiel	48,2	329 000
Ne travaillent pas	53,3	553 800

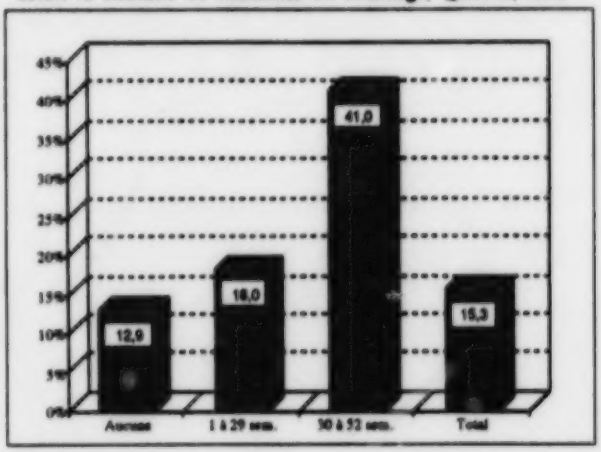
Tableau 1.3 Taux de pauvreté chez les familles selon que le chef travaille à temps plein ou partiel ou ne travaille pas, Canada, 1986 (3)

	Taux de pauvreté (%)	Nombre de familles pauvres
Travaille à plein temps	4,8	204 200
Travaille à temps partiel	21,7	265 500
Ne travaille pas	26,8	381 200

Les données du tableau ci-dessus indiquent que, contrairement à ce que beaucoup de gens pensent, le nombre de familles pauvres dirigées par des gens qui travaillent à temps partiel ou à temps plein était plus élevé que celui des familles pauvres où le chef ne travaillait pas.

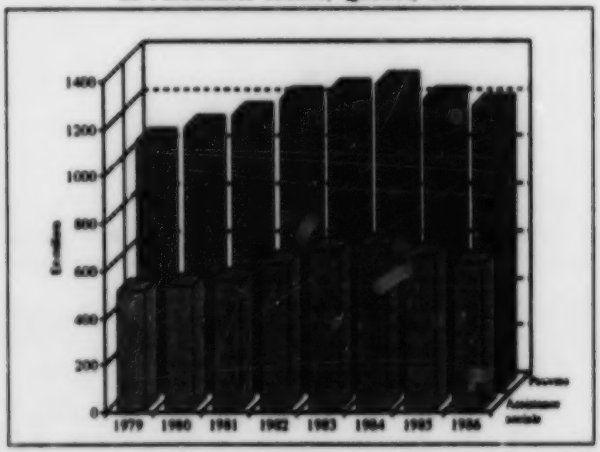
Au Québec, la relation entre le degré de pauvreté et la durée du chômage est, elle aussi, on ne peut plus concluante. Plus la durée du chômage est longue, plus l'incidence de la pauvreté est élevée (2).

Graphique 1.8 **Taux de pauvreté des chefs de famille selon le nombre de semaines de chômage, Québec, 1986**[m]



Il y a également, au Québec, comme on doit s'y attendre, une corrélation très forte entre l'évolution du nombre d'assistés sociaux et celle du nombre de pauvres.

Graphique 1.9 **Personnes pauvres et bénéficiaires de l'assistance sociale, Québec, 1986**[m]



A Montréal, l'appauvrissement d'une partie de la population de la région reflète l'incapacité de l'économie régionale de générer suffisamment d'emplois pour absorber toute la

main-d'oeuvre potentielle. De 1981 à 1986, le taux de chômage est passé de 8,7% à 11,3% pour la région métropolitaine et de 10,2% à 14% pour la ville de Montréal (2).

Les données les plus récentes concernant la répartition des prestataires de la sécurité du revenu aptes au travail révèlent qu'en décembre 1989, sur 58 138 prestataires, 40 745, soit 70%, se retrouvaient dans les territoires des centres de main-d'oeuvre correspondant aux milieux défavorisés de l'Île de Montréal (14).

Finalement, deux études menées par le Conseil scolaire de l'Île de Montréal indiquent clairement que le chômage prolongé touche principalement les zones défavorisées de l'Île de Montréal (15, 4). La première montre que, dans certaines zones défavorisées, plus d'une famille sur deux ayant un ou plusieurs enfants de 5 à 17 ans ont un chef inactif. La seconde, plus récente, montre que, dans le premier décile des zones les plus défavorisées, le pourcentage de chefs inactifs depuis au moins 18 mois est de 30%.

III - Les effets de la pauvreté

Comme nous l'avons déjà indiqué, cette pauvreté grandissante dont il vient d'être question, définie en termes de revenu et de conditions d'existence, se retrouve concentrée dans certains secteurs de l'île de Montréal que l'on peut aisément visualiser dans le document élaboré par le Conseil scolaire de l'île de Montréal, portant sur l'identification des zones défavorisées de son territoire (11).

C'est à l'intérieur de ces concentrations de pauvreté communément appelées "milieux défavorisés" que l'on retrouve les différences les plus scandaleuses entre la situation des plus favorisés et le vécu des plus pauvres chez qui semblent s'additionner tous les facteurs défavorables.

Nous tenterons dans les deux sections qui suivent de faire le bilan des effets de cette pauvreté que l'on continue d'observer de façon générale dans les milieux défavorisés et de façon particulière dans les écoles qui accueillent les enfants de ces milieux.

A - Les effets de la pauvreté observables dans les milieux

a) Les problèmes de santé physique

Le Conseil national du Bien-être social avait déjà établi, dans une étude approfondie sur les pauvres et les soins de santé au Canada, que les Canadiens à faible revenu couraient des risques de mort prématurée, de maladie et d'invalidité supérieurs à la moyenne (16). La courbe de l'espérance de vie suit très fidèlement les courbes du revenu et de la scolarité. Un écart de neuf ans est observé entre les espérances de vie des populations des quartiers favorisés et défavorisés de Montréal (17). L'enquête Santé-Canada montre qu'il existe un lien marqué entre le revenu, la maladie, l'incapacité et la restriction d'activités. Au Québec, un homme de 45 à 64 ans appartenant au groupe des revenus les plus faibles risque cinq fois plus une restriction d'activités qu'un homme à revenu élevé (18, 19).

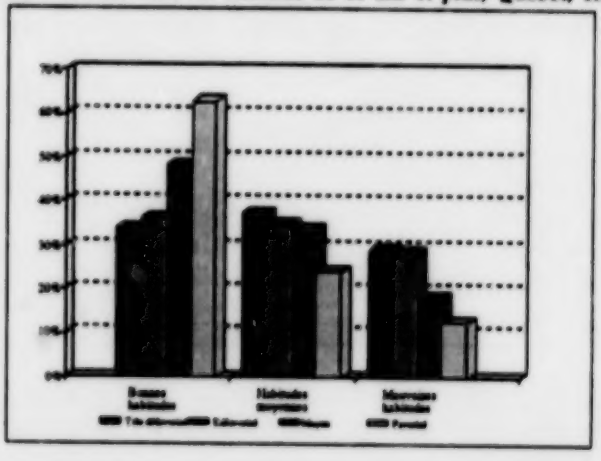
Aussi, l'indice de santé globale, lequel tient compte à la fois des problèmes de santé, des incapacités et des symptômes de la maladie, est aussi beaucoup moins favorable chez les personnes défavorisées que chez les autres personnes. Pour les incapacités sévères, l'écart est très marqué selon le groupe social: elles sont 15 fois plus fréquentes chez les très défavorisés par rapport aux favorisés.

Tableau 1.4 Taux de personnes ayant une incapacité sévère, selon l'indice de défavorisation, le sexe et l'âge chez les 18 ans et plus, Québec, 1987[ee]

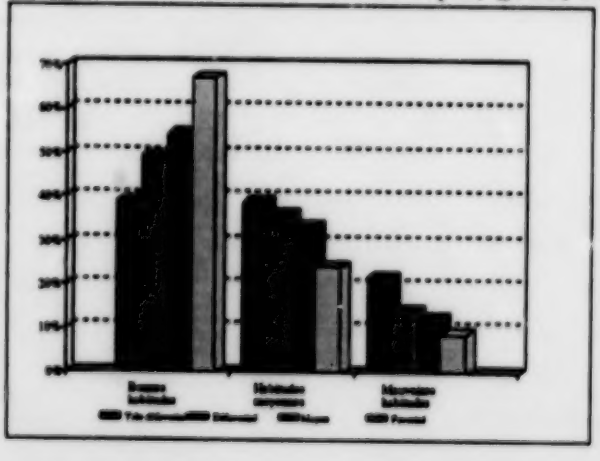
Niveau de défavorisation	Total	Sexe		Groupe d'âge			
		H	F	18-29	30-44	45-64	65 +
Très défavorisé	14,8	13,3	16,1	5,8	5,9	26,5	20,8
Défavorisé	10,9	12,2	9,9	3,8	5,3	21,6	15,8
Moyen	4,5	4,0	5,0	0,9	1,9	7,8	15,3
Favorisé	1,0	1,0	1,0	0,0	1,3	1,3	8,6
Total	4,9	4,4	5,4	1,1	1,9	9,2	14,8

Également, l'indice des saines habitudes de vie de la population du Québec, lequel tient compte de la consommation de tabac et d'alcool, de pratique d'exercice physique, de sommeil et de la relation poids/taille, est beaucoup plus faible chez les personnes défavorisées que chez les autres.

Graphique 1.10 **Taux de saines habitudes de vie selon l'indice de défavorisation chez les hommes de 18 ans et plus, Québec, 1987**[200]



Graphique 1.11 **Taux de saines habitudes de vie selon l'indice de défavorisation chez les femmes de 18 ans et plus, Québec, 1987**[200]



Encore plus près de nous, une enquête préparée par le Département de santé communautaire Saint-Luc, dont le territoire recouvre la majorité des zones défavorisées de l'Île de Montréal, nous mène à des constatations encore plus dramatiques (20).

En effet, dans ce territoire où le revenu et la scolarité des personnes et des familles sont bien inférieurs aux moyennes observées dans la région métropolitaine de Montréal, le D.S.C. Saint-Luc a recueilli des données alarmantes dont voici quelques exemples:

Tableau 1.5 Quelques données comparatives des territoires du D.S.C. Saint-Luc et de la région de Montréal[20]

	D.S.C. Saint-Luc	Région métropolitaine de Montréal	Écart en %
Espérance de vie (années)	71,7	74,9	-4,3
Pourcentage de bébés de petits poids (%)	7,6	6,8	11,0
Taux de mortalité par 100 000 personnes			
- 0 à 19 ans	100,6	74,3	35,3
- 20 à 64 ans	547,0	363,0	50,6
- 20 à 64 ans, par suicide	231,0	40,6	468,9

De plus, l'étude du D.S.C. Saint-Luc démontre clairement que la population de milieux défavorisés utilise les services hospitaliers à un taux beaucoup plus élevé que la population de l'ensemble du territoire ne le fait.

Tableau 1.6 Taux annuel moyen de fréquentation hospitalière par 10 000 personnes[20]

	D.S.C. Saint-Luc	Région métropolitaine de Montréal	Écart en %
Affections prénatales (moins d'un an)	4 216	3 161	33,3
Appareil respiratoire (moins d'un an)	1 112	711	56,3
Maladies infectieuses (filles 1 an)	458	215	113,0
Appareil respiratoire (1 à 4 ans)	859	615	39,6
Accidents (garçons 1 à 4 ans)	106	80	32,5
Appareil respiratoire (5 à 14 ans)	305	225	35,5
Anomalies congénitales (5 à 14 ans)	78	57	36,8
Organes génito-urinaires (15 à 19 ans)	108	72	50,0

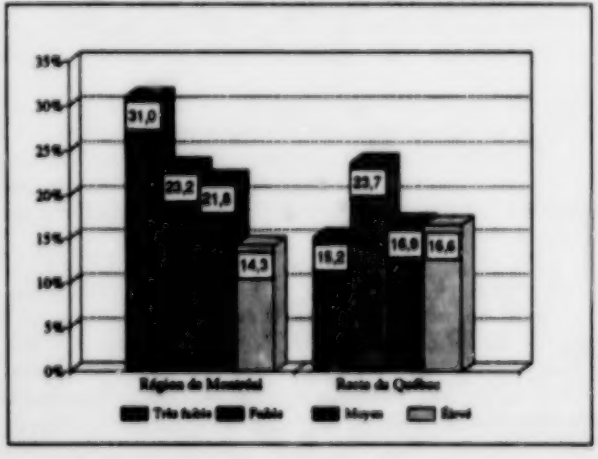
Grossesses (15 à 19 ans)	471	282	67,0
Accidents (hommes 20 à 34 ans)	111	82	35,0
Appareil digestif (35 à 54 ans)	561	385	45,9
Appareil respiratoire (hommes 55 à 64 ans)	151	100	51,0
Système nerveux (femmes 55 à 64 ans)	121	94	27,0

L'étude du D.S.C. Saint-Luc souligne également que l'alimentation des jeunes est déficiente tant en qualité (fer, vitamines) qu'en quantité. Seulement 5% des enfants d'âge scolaire prennent un déjeuner complet alors que 12% se rendent à l'école à jeun. Avec de telles données, on ne peut se surprendre des problèmes de santé physique que l'on retrouve chez les jeunes et dont on vient de faire état ci-haut.

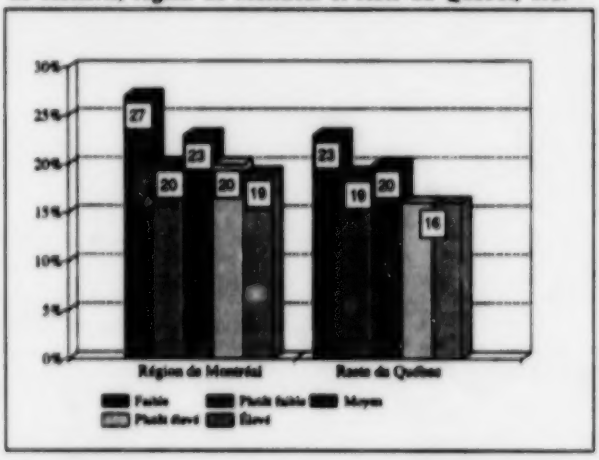
b) Les problèmes de santé mentale

Une étude menée par le Regroupement de départements de santé communautaire du Montréal métropolitain indique que la proportion des personnes à risque élevé de détresse psychologique diminue à mesure que s'élève le niveau de scolarité et le revenu. On remarquera que, dans les deux cas, la région de Montréal présente un plus grand risque que le reste du Québec.

Graphique 1.12 Taux de détresse psychologique selon le revenu, région de Montréal et reste du Québec, 1987[38]



Graphique 1.13 Taux de détresse psychologique selon le niveau de scolarité, région de Montréal et reste du Québec, 1987[28]



Dans un article de la revue Santé mentale au Québec intitulé "La pauvreté: cause ou espace des problèmes de santé mentale", Michel Tousignant indique que trois grandes études effectuées au Québec montrent une forte corrélation entre la classe sociale, le revenu, le niveau de scolarité et la santé mentale (21, 22, 23). Ce sont les conditions d'existence des êtres humains qui déterminent leur seuil critique de détresse. Les mêmes événements de la vie créent des impacts fort différents chez les individus selon leur classe sociale.

c) Criminalité, drogue, prostitution et suicide

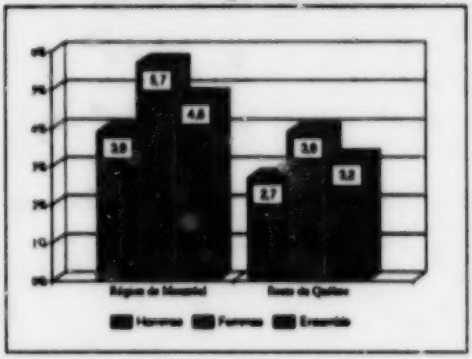
Plusieurs études montrent que, dans les grands centres urbains, plus le niveau de pauvreté est élevé, plus les niveaux de criminalité et de pathologie augmentent (25, 26, 27).

Le rapport d'activités du Service de la police de la Communauté urbaine de Montréal signale qu'en 1989, il y a eu sur l'ensemble du territoire 209 194 crimes. Huit des vingt-quatre districts du Service de la police recouvrent en partie ou en totalité les zones les plus défavorisées du territoire de l'Île de Montréal. Dans ces huit districts qui desservent 23% de la population de l'Île de Montréal, 80 034 crimes ont été commis en 1989, ce qui représente 38,3% de l'ensemble des crimes.

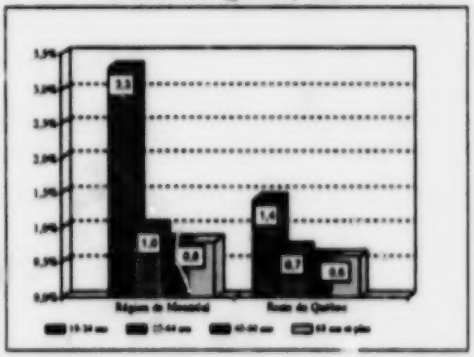
Toujours dans ces huit districts où le taux de défavorisation est élevé, on a répertorié pour l'année 1989, 9 403 crimes contre la personne, soit 40,3% de ce type de crimes commis sur l'ensemble du territoire. Selon le même rapport d'activités, des 1 879 cas de prostitution rapportés sur l'ensemble de l'Île de Montréal, 1 835 cas proviennent des huit districts déjà mentionnés, soit un taux de 97,6%. Quant aux cas reliés à la drogue, on a dénombré 1 148 cas dans les districts défavorisés sur un total de 1 833 infractions du même type, soit 62,6%.

Une étude menée par le Regroupement de départements de santé communautaire du Montréal métropolitain montre que, dans la région de Montréal, une personne sur vingt aurait tenté de s'enlever la vie au cours de son existence, comparativement à une personne sur trente-deux dans le reste du Québec. Pour l'année 1987 seulement, 3,3% des 15-24 ans de la région de Montréal ont tenté de mettre un terme à leur vie.

Graphique 1.14 **Prévalence des tentatives de suicide selon le sexe, région de Montréal et reste du Québec, 1987**[29]



Graphique 1.15 **Incidence des gestes suicidaires selon l'âge, région de Montréal et reste du Québec, 1987**[29]



B - Les effets de la pauvreté observables à l'école

a) Le rendement scolaire

Selon Statistique Canada, les risques d'échec scolaire des enfants canadiens issus de familles à faible revenu sont 1,8 fois supérieurs à ceux des autres enfants (6). L'analyse des résultats scolaires obtenus dans les commissions scolaires de l'île de Montréal corrobore les résultats nationaux. Une étude menée par le Conseil scolaire de l'île de Montréal (29) démontre que les taux de faible rendement scolaire sont anormalement élevés chez les élèves de milieux défavorisés et que ces taux sont d'autant plus faibles que le degré de défavorisation socio-économique des élèves est plus élevé.

Une évaluation des rendements en français et en mathématique des écoles de milieux défavorisés de la C.E.C.M. va dans le même sens (30). L'étude révèle que les enfants du primaire des milieux défavorisés ont un rendement en français et en mathématique nettement inférieur à celui des enfants des milieux moyens et favorisés. Elle indique également que plus l'enfant vieillit, plus ses résultats ont tendance à baisser et plus l'écart de rendement s'accentue entre les différents milieux. L'analyse des résultats des examens-synthèses des élèves de la C.E.C.M. et de la C.E.P.G.M. de juin 1989 et 1990 démontre également l'écart de rendement entre les élèves de milieux socio-économiques différents (31).

Tableau 1.7 Notes obtenues par les élèves réguliers des écoles de milieux défavorisés (E.M.D.) et des autres écoles (A.E.) aux examens-synthèses, C.E.C.M., juin 1989

	1re année		2e année		3e année		4e année		5e année		6e année	
	EMD	AE	EMD	AE	EMD	AE	EMD	AE	EMD	AE	EMD	AE
Lecture	82	87	79	83	76	79	71	76	74	78	74	77
Écriture	73	76	78	79	73	75	70	74	71	74	71	74
Français	77	81	79	81	75	76	71	75	72	76	73	76
Mesure	86	89	71	78	83	87	65	70	70	73	73	77
Géométrie	82	84	87	90	90	92	83	86	77	83	71	75
Nombres	68	72	74	78	73	77	69	74	65	69	65	70
Mathématique	72	77	77	81	79	82	72	76	68	73	67	72
Nombre d'élèves	**1115**	**3296**	**1106**	**3404**	**1033**	**3465**	**924**	**3455**	**962**	**3273**	**933**	**3388**

Tableau 1.8 Résultats de l'épreuve ministérielle de 6e année en français écrit, langue maternelle, et en anglais écrit, langue maternelle, C.E.P.G.M., juin 1990

	Français	Anglais
Taux moyen des écoles des milieux défavorisés	67,7%	67,9%
Taux moyen des autres écoles	73,0%	71,5%

Enfin, les résultats aux épreuves du secondaire de juin 1988 indiquent aussi que les écarts de rendement semblent différer selon que l'élève provient ou non d'un milieu défavorisé. Le taux d'obtention du diplôme d'études secondaires dans les commissions scolaires où on ne retrouve que très peu ou pas de milieux défavorisés (89%) est nettement supérieur à celui obtenu dans les commissions scolaires où on retrouve une forte concentration de ces milieux (71%) (32).

b) L'abandon scolaire

Les données de Statistique Canada indiquent qu'en 1986, le taux de décrochage scolaire des élèves issus de familles pauvres était 2,2 fois plus élevé que celui des élèves provenant de familles non pauvres. En 1973, ce taux n'était que 1,6 fois plus élevé.

Tableau 1.9 **Taux d'abandon scolaire des enfants de 16 à 18 ans selon le revenu de la famille, Canada, 1973, 1979, et 1986** [32]

Situation des familles	1973	1979	1986
Familles non pauvres	18,1%	16,6%	7,5%
Travailleurs pauvres	16,8%	23,2%	14,9%
Autres familles pauvres	28,6%	28,0%	16,6%

Pour sa part, le Conseil scolaire de l'Île de Montréal, dans une étude sur la relation existant entre le phénomène de l'abandon scolaire chez les 15-17 ans et le degré de défavorisation du milieu (33), a démontré que le taux d'abandon scolaire s'amplifie avec l'augmentation du taux de défavorisation. En comparant les extrêmes, soit les plus défavorisés aux mieux nantis, on observe jusqu'à 5 fois plus de décrocheurs chez les plus défavorisés.

Deux autres études effectuées par le même organisme, plus anciennes mais non moins percutantes quant à leurs conclusions, vont dans le même sens (34) (35). On y découvre une forte corrélation entre la trajectoire scolaire d'un élève, le revenu de la famille, la vétusté des logements et la faible scolarité des parents.

Enfin, une analyse des abandons scolaires dans les écoles secondaires (de 1er et 2e cycles) de la C.E.C.M. indique que deux fois plus d'élèves, en moyenne, abandonnent leurs études dans les écoles de milieux défavorisés que dans les autres écoles.

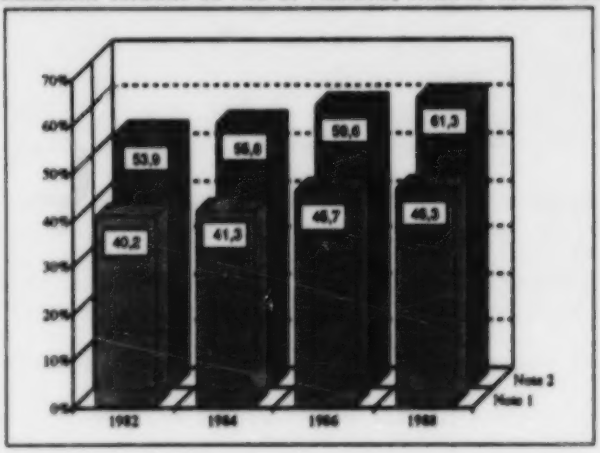
Tableau 1.10 **Taux moyen d'abandon des études dans les écoles secondaires de la C.E.C.M.**

	1987-1988	1988-1989	1989-1990
Ecoles défavorisées	11,01%	11,06%	10,75%
Autres écoles	5,70%	5,62%	4,63%

c) Le taux de passage au niveau collégial

Non seulement les élèves du secondaire des milieux défavorisés abandonnent-ils leurs études de façon précoce, mais même s'ils arrivent à décrocher le diplôme d'études secondaires, ils n'accèdent au collégial qu'en faible nombre. En effet, les données cumulées depuis 1982 par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (36) permettent de montrer que, sur l'Île de Montréal, il existe une forte corrélation entre la défavorisation économique et la probabilité de passage d'un finissant du secondaire au collégial. Ainsi, l'élève de milieux défavorisés n'a pas statistiquement une chance "égale" de parvenir au cégep.

Graphique 1.16 **Taux de passage au niveau collégial des élèves des commissions scolaires de l'île de Montréal, selon le lieu de résidence**



1. Élèves résidant sur le territoire des trois commissions scolaires qui desservent 95% des milieux défavorisés.
2. Élèves résidant sur le territoire des cinq autres commissions scolaires.

En 1988, seulement 46,3 % des élèves du territoire des trois commissions scolaires ayant la presque totalité des secteurs défavorisés de l'île de Montréal ont accédé aux études de niveau collégial, alors que pour les élèves des territoires des autres commissions scolaires, le taux a été de 61,3%.

d) Le sentiment d'appartenance à l'école

Au secondaire, la capacité d'attraction de l'école sur l'élève de milieux défavorisés est très faible. Si l'école ne met l'accent que sur les apprentissages scolaires et si l'élève ne répond pas aux critères d'excellence fixés par l'école dans ce domaine, comment peut-on se surprendre de retrouver des jeunes démotivés, désintéressés, prêts à l'abandon à la première occasion.

Il faut que l'école secondaire, particulièrement en milieux défavorisés, contribue au développement intégral et à la valorisation personnelle des élèves et devienne un milieu de vie stimulant pour ceux-ci. C'est dans la mesure où ces deux objectifs sont atteints qu'on peut espérer améliorer la performance scolaire déficiente de ces élèves.

Pour créer cet engouement pour l'école et en faire un milieu de vie attachant et stimulant, il faut plus qu'un cadre organisationnel axé uniquement sur les apprentissages. Il faut créer un milieu de vie à l'aide d'activités parascolaires socio-culturelles et sportives. En effet,

comme le souligne le Conseil supérieur de l'éducation dans un avis au ministre de l'Éducation, on est persuadé "que le parascolaire peut être un atout précieux, permettant à l'école de relever les défis éducatifs qui lui sont posés, voir d'atteindre l'excellence". (25)

Actuellement, faute de ressources, les écoles secondaires n'arrivent pas à créer un milieu de vie stimulant, à développer un sentiment d'appartenance; cette situation est particulièrement lourde de conséquence en milieux défavorisés.

e) La fragilité du lien école-milieu

Nul n'est besoin de rappeler l'importance des relations que l'école entretient avec les parents et les personnes ou organismes du milieu immédiat de l'école. De nombreuses recherches en témoignent (37). Pour sa part, Marie McAndrew, dans une recherche effectuée pour le compte du Conseil scolaire (39), définit les objectifs des relations école-communauté et souligne l'importance de ces relations.

Elle précise que les facteurs qui influencent la participation des parents et la qualité des relations école/milieu peuvent dépendre de l'attitude du milieu scolaire et du type d'activités proposées aux parents. La chercheure indique que l'appartenance de classe des parents demeure d'une grande importance quand vient le temps d'expliquer la fragilité du lien école-milieu.

> "Cette tendance est généralement expliquée par une série de sous-facteurs, tels une maîtrise de la langue et une facilité d'expression moins grande chez les parents des milieux défavorisés; un niveau d'instruction moins poussé qui entraîne une timidité plus grande à l'égard du milieu scolaire; des conditions de vie plus difficiles et des horaires de travail plus longs ou moins propices à la participation; les différences culturelles entre l'école "institution de classe moyenne" et les parents et/ou le manque de respect des valeurs et des caractéristiques des milieux défavorisés dans le climat général de l'école et le projet éducatif qui renforce le sentiment d'aliénation des parents."

f) Autres effets

Les intervenants du milieu (enseignants, professionnels, directeurs, travailleurs sociaux) font état, de façon non équivoque, de nombreux autres effets de la pauvreté plus difficilement quantifiables que ceux dont nous avons parlé jusqu'ici, mais non moins révélateurs d'une situation difficile qui crée des entraves à l'apprentissage.

Les écoles, en tant qu'observatrices du quotidien, voient chez l'enfant provenant de milieux défavorisés:

- de l'absentéisme et des retards chroniques,
- des maladies fréquentes,
- un manque de soutien concret de la part des parents en ce qui concerne les apprentissages à réaliser,

- des déménagements fréquents,
- un niveau élevé d'anxiété et de l'agitation,
- une indifférence aux normes usuelles de discipline, de politesse, de propreté,
- une faible utilisation des capacités d'attention et de concentration devant des tâches scolaires,
- un manque de motivation ou d'attrait pour les apprentissages demandés,
- une absence de contact avec le monde de l'écrit et, conséquemment, un manque de stimulation à la communication,
- une difficulté d'organisation à l'intérieur d'une tâche, un manque de planification,
- un sentiment d'incapacité à atteindre les objectifs fixés par l'école.

IV - Les services et les mesures

Il faut se servir de l'école pour lutter contre la pauvreté, avons-nous dit dans l'introduction. Non pas parce que l'on croit qu'elle peut résoudre le problème de la pauvreté sans l'appui d'un ensemble d'autres secteurs d'activités, mais parce qu'on a foi que c'est grâce au succès scolaire, à la persévérance dans les études, à l'accessibilité aux études supérieures des enfants des milieux défavorisés que la société arrivera à mettre fin à ce cycle perpétuel de la pauvreté qui engendre la pauvreté.

Même si, comme nous en avons fait la démonstration, on observe une concordance très forte entre le niveau de défavorisation du milieu et les difficultés d'apprentissage et d'adaptation vécues par les enfants à l'école, de nombreuses études ont démontré que les problèmes scolaires des enfants de milieux défavorisés n'étaient pas attribuables à des carences spécifiques, tel l'héritage génétique ou une mauvaise éducation de base.

Il fallait donc chercher ailleurs les causes de l'échec scolaire marqué en milieux défavorisés. Des études ayant démontré que l'école ne mettait pas suffisamment en lumière les ressources, les valeurs, les aptitudes et les habiletés du milieu qu'elle sert, l'attention s'est tournée vers le milieu immédiat de l'enfant comme cible d'intervention en milieux défavorisés. Ces milieux, constituant à la fois une source de problèmes à résoudre et un réservoir de ressources à mettre à contribution.

Pour intervenir tant auprès des enfants eux-mêmes qu'auprès de leur milieu, pour donner l'égalité des chances à l'élève de milieux défavorisés et pour profiter de ses ressources éducatives propres, l'école a dû inventer, faire preuve d'originalité, s'adapter. Les services à dispenser, les mesures à mettre en place, la philosophie même de l'école devait tenir compte du milieu de l'élève. Un milieu qui a sa propre culture, qui a des ressources certaines mais tout de même un milieu qui, comme nous l'avons démontré, est démuni financièrement, sous-scolarisé, fortement monoparental, démotivé au plan du travail et vivant souvent de l'Aide sociale. Un milieu qui, par conséquence, est en mauvaise santé physique et psychologique et où prévalent des problèmes de criminalité, de drogue, de prostitution.

Il fallait que l'école, modelée par les classes sociales dirigeantes, donc financièrement à l'aise, soit aussi une école signifiante pour les classes sociales défavorisées. Si les objectifs d'accessibilité, de persévérance et de réussite sont clairs, les moyens pour les atteindre sont plus difficiles à définir.

Depuis bientôt 20 ans, pour briser les effets du cycle de la *pauvreté* sur les enfants de ces milieux, les commissions scolaires de l'île de Montréal luttent avec des moyens nettement insuffisants et presque exclusivement au primaire. Dans les pages qui suivent, nous ferons dans un premier temps la liste des mesures à poursuivre, à intensifier ou à créer, afin de donner une véritable chance aux enfants de milieux défavorisés. Puis, dans la troisième partie du mémoire, nous établirons le coût de ces mesures et ferons des recommandations quant à leur financement. Comme nous l'avons également dit dans l'introduction, *l'égalité des chances passe nécessairement par l'inégalité des ressources.*

A - Les mesures à poursuivre et à intensifier

a) La maternelle 4 ans

Situation actuelle

Les enfants de 4 ans des milieux défavorisés de l'île de Montréal peuvent fréquenter une classe maternelle 4 ans, cinq demi-journées par semaine, dans les écoles où le service est offert. Les enfants y vivent des activités conformes au programme d'éducation préscolaire du M.E.Q.

Au départ, les maternelles 4 ans étaient réservées à un nombre limité d'enfants sélectionnés parmi ceux qui semblaient en avoir le plus besoin. La mesure s'est ensuite graduellement étendue à l'ensemble des enfants de quartiers défavorisés, l'objectif étant de rejoindre le plus tôt possible les enfants afin d'agir efficacement sur leur développement. C'est ainsi que, dans un contexte d'orientation de nature compensatoire, on offrait aux enfants un programme visant à des apprentissages psychomoteurs, intellectuels et socio-affectifs.

Une étude longitudinale, entreprise au début des années 70 pour évaluer l'apport des classes de maternelle pour les enfants de milieux défavorisés, concluait que ces enfants ne présentaient pas de carences sur le plan du potentiel et des capacités intellectuelles et se comparaient bien aux enfants des autres milieux socio-économiques. (40)

A la même époque, des études tant américaines, françaises que québécoises (Coleman, Jencka, Bourdieu, Caouette...) ont permis de constater que les problèmes des milieux défavorisés, tout particulièrement le faible rendement scolaire, n'étaient pas reliés à des carences mais plutôt à une mésadaptation de l'école au milieu.

L'orientation des maternelles s'est alors modifiée dans le sens du respect des différences tout en conservant la préoccupation de rejoindre les enfants le plus tôt possible compte tenu qu'au même moment, l'analyse des rapports école-milieu laissait entrevoir une distanciation évidente, voire même une rupture, entre l'école en milieu socio-économiquement faible et la famille.

Plus récemment, une nouvelle restructuration de la maternelle 4 ans s'est engagée et, dans certaines commissions scolaires, un profil d'orientation de l'intervention éducative auprès des enfants de 4 ans a été préparé à l'intention des enseignants, ceux-ci devant mettre l'accent sur le développement de la communication orale, la sensibilisation à la communication écrite et l'exercice des habiletés intellectuelles. Un programme de perfectionnement en ce sens a été mis sur pied pour les enseignants.

Des études récentes démontrent également que, pour être efficace, l'intervention éducative auprès des enfants se doit d'être accompagnée d'une intervention auprès des parents. La classe maternelle étant le lieu privilégié pour rejoindre la famille et tenter de modifier la perception qu'ont les parents de l'école, un programme axé sur l'interaction entre enseignants et parents a été mis en place. Ce programme vise d'abord à développer chez les

enseignants une attitude d'ouverture face à la façon d'être et de penser des parents du milieu et, par la suite, à associer ceux-ci au choix et à la réalisation des objectifs de développement de leur enfant. A cette fin, dans certaines commissions scolaires, le temps de fréquentation des enfants est réduit à quatre demi-journées par semaine, une demi-journée étant consacrée à du travail auprès des parents.

Les parents sont invités à participer selon leurs disponibilités à la vie de la classe, à des ateliers parents-enfants, à des échanges entre parents et, finalement, à des rencontres individuelles avec l'enseignant.

L'évaluation du développement de l'enfant se fait cinq fois durant l'année. Les parents reçoivent alors de l'information écrite sur le développement de leur enfant en regard des objectifs poursuivis à la maternelle 4 ans.

Comme nous venons de le dire, la maternelle 4 ans constitue en milieux défavorisés une mesure de départ indispensable qu'on devrait offrir dans chacune des 101 écoles défavorisées de l'Île de Montréal.

Or, actuellement, faute de budget, on ne retrouve que 150 groupes mi-temps de maternelles dans 76 écoles. Et encore là, de ces 150 groupes, seulement 100 sont financés par le Conseil scolaire et le Ministère à même le budget des milieux défavorisés, les autres 50 groupes étant payés à même le budget régulier des commissions scolaires.

Situation souhaitée

L'objectif recherché est donc de doter la centaine d'écoles défavorisées de l'Île de Montréal de 210 groupes mi-temps de maternelles 4 ans.

b) Les enseignants-ressources

Situation actuelle

Afin de mieux adapter l'enseignement et les approches pédagogiques des enseignants aux caractéristiques et aux besoins des enfants de milieux défavorisés et d'améliorer ainsi le rendement de ces jeunes dans les matières de base (langue maternelle et mathématique), les commissions scolaires ont mis en place la mesure enseignants-ressources. Les enseignants-ressources travaillent en collaboration avec les enseignants réguliers et ensemble ils doivent:

- prendre en compte de façon positive les caractéristiques socio-culturelles des jeunes par le biais de la connaissance du milieu et par l'ouverture aux particularités de ce milieu;
- favoriser l'adaptation de l'enseignement;
- développer les habiletés de communication dans toutes les matières;

- accorder une place importante aux interventions visant à associer les parents au cheminement scolaire de leurs enfants.

L'enseignant-ressource intervient en classe pour faire du modeling, de l'observation et de la coanimation avec le titulaire. Il intervient, hors classe, pour faire de la recherche, développer des outils pédagogiques adaptés, rencontrer les chargés de classe pour planifier les interventions et assurer des rencontres avec les parents. Il doit tout particulièrement donner du support à l'enseignant en français et en anglais, langues maternelles, ainsi qu'en mathématique. Dans ces deux matières de base, le travail des enseignants-ressources a permis, au primaire, ces dernières années:

- en langue maternelle

- de développer des interventions plus globales face aux habiletés de communication;
- de diversifier et d'enrichir des contenus d'apprentissage afin de stimuler la curiosité et l'intérêt des élèves;
- de parvenir à développer de meilleures stratégies permettant de vérifier le développement et la clarté des idées chez les enfants, de favoriser les échanges et les interactions entre eux;
- de laisser aux élèves le soin de communiquer eux-mêmes leur demande;
- de permettre aux élèves d'utiliser l'auto-évaluation afin qu'ils deviennent plus habiles à identifier eux-mêmes leurs forces et leurs faiblesses.

- en mathématique

- d'intégrer les objectifs travaillés à l'oral et à l'écrit;
- de traduire les objectifs en situations riches et variées;
- d'adapter ces situations aux particularités des élèves;
- d'inciter les élèves à prendre en charge leurs apprentissages.

Il faut poursuivre, après le préscolaire, le processus de surstimulation des 35 000 élèves de milieux défavorisés en regard des apprentissages des matières de base.

Situation souhaitée

On devrait retrouver un enseignant-ressource par 300 élèves dans chacune des écoles primaires défavorisées de l'île de Montréal. C'est donc d'environ 115 enseignants-ressources dont le milieu devrait disposer alors que les budgets actuels n'en permettent que 45.

c) Les services personnels aux élèves

Situation actuelle

Les réponses que l'école doit apporter aux besoins des parents et des enfants de milieux défavorisés ne sont pas toutes d'ordre pédagogique. Dans le but d'augmenter les chances de réussite scolaire des enfants, l'école travaille au développement non seulement des aptitudes mais aussi des attitudes des enfants. Certains comportements d'inhibition, d'élocution, d'expression orale, d'agressivité verbale et physique, ralentissent le développement des aptitudes de l'enfant en situation de difficulté et le rythme de croisière du groupe, au niveau de l'apprentissage.

D'où l'action indispensable auprès des enfants, de l'orthophoniste, du psychologue et du psychoéducateur, ces spécialistes du comportement langagier, des attitudes personnelles et du comportement en groupe. Ces professionnels greffent aussi leurs interventions sur les contextes scolaire et familial. Ils travaillent à développer chez les enseignants et chez les parents des habiletés propres à les rendre plus efficaces dans leurs interventions auprès des enfants.

Les enfants bénéficient donc de ressources professionnelles mises à la disposition des écoles de milieux défavorisés pour améliorer leur communication orale, pour rattraper les retards au plan du développement, pour faire l'apprentissage des "habiletés sociales", pour diminuer le stress qui engendre souvent la violence, pour augmenter leur capacité d'écoute et d'attention et pour atténuer et corriger un ensemble de problèmes psychologiques susceptibles de mener à l'absentéisme et à l'abandon scolaire.

Ces ressources professionnelles, complémentaires aux ressources pédagogiques et adaptées au vécu du milieu, permettent aux enseignants d'augmenter les chances de réussite scolaire des enfants de milieux défavorisés.

Les écoles de milieux défavorisés de l'île de Montréal comptent actuellement sur les services de neuf spécialistes du langage et du comportement au-delà des normes consenties aux autres écoles, soit un spécialiste supplémentaire par environ 3 500 élèves défavorisés.

Situation souhaitée

Au minimum, il faudrait compter un professionnel du comportement par 500 élèves et un professionnel du langage par 1 000 élèves pour donner des services décents à la population défavorisée. C'est donc de 105 professionnels supplémentaires aux normes générales dont les écoles de milieux défavorisés auraient besoin, alors qu'elles n'en ont que neuf.

De plus, nous n'avons pas traité du cas des travailleurs sociaux et des infirmières qui sont sous la responsabilité du ministère de la Santé et des Services sociaux. Ces professionnels sont également en nombre nettement insuffisant dans les écoles de milieux défavorisés. La C.E.C.M., à elle seule, demandait l'an dernier au Conseil de la santé et des services sociaux de la région de Montréal métropolitain l'ajout de onze travailleurs sociaux pour répondre aux besoins de sa population à risque.

d) Les mesures alimentaires

Situation actuelle

Comme nous l'avons indiqué précédemment, les effets de la pauvreté sur la santé physique sont multiples et se manifestent parfois dès la naissance; on constate alors que de nombreux enfants de milieux défavorisés ont un poids inférieur à la normale. Rien d'étonnant que, par la suite, des enfants soient plus vulnérables aux maladies respiratoires et infectieuses, compte tenu qu'ils disposent de peu de réserve en nutriments (fer, vitamines) essentiels pour résister à la maladie.

Bien que très partielle, la mesure alimentaire en milieux défavorisés constitue la réponse du milieu scolaire aux problèmes de la faim et de la sous-alimentation observés chez un grand nombre d'enfants issus de familles pauvres.

Le premier volet de cette mesure alimentaire consiste d'abord à distribuer dans les écoles les plus défavorisées des collations nutritives et des portions de lait sur une période variant entre 90 et 150 jours, selon les ressources financières. Le second volet est éducatif; il propose à l'enfant des activités conformes au programme d'éducation à la nutrition.

Bien que les interventions actuelles ne rejoignent qu'environ la moitié des enfants de milieux défavorisés et ne couvrent, de plus, qu'une partie de l'année scolaire, les enseignants remarquent que, dans les écoles où le programme est en place, la capacité d'attention des élèves s'accroît (41).

Une recherche récente réalisée aux États-Unis, suite à l'implantation du programme du déjeuner gratuit à l'école pour les enfants de milieux défavorisés, démontre chez ces enfants une amélioration significative des performances scolaires, une baisse de l'absentéisme et une réduction des retards d'apprentissage (42).

Les mesures alimentaires actuelles sont insuffisantes. Le budget consacré aux mesures alimentaires, de l'ordre de 500 000 $, rejoint 54% de la population qui en a besoin et permet des actions qui s'étendent sur des périodes variant de 50% à 80% de l'année scolaire, selon les milieux. Dire que le reste du temps les enfants n'ont pas faim, c'est jouer à l'autruche. Il faut agir à ce niveau. De plus, l'action dans ce dossier ne devrait pas s'arrêter là, sachant très bien que le problème du manque de nourriture demeure tout aussi criant à l'heure du lunch. En effet, plusieurs enfants apportent à l'école une boîte à lunch vide ou presque et d'autres retournent à la maison pour manger peu ou pas. En après-midi, ils sont à l'école le ventre vide.

Situation souhaitée

Une collation qui comporterait une portion de lait, devrait être distribuée sur une base quotidienne, à l'ensemble de la population des écoles défavorisées de l'île de Montréal.

Pour le repas du midi, un projet "Soupe-Repas" apparaît comme une avenue intéressante dont la réalisation exige un minimum d'investissement. *L'objectif consisterait à donner aux élèves qui en ont un réel besoin, durant les mois d'hiver, une soupe consistante et nutritive accompagnée d'un pain de blé entier.*

Pour favoriser la tenue d'activités éducatives en nutrition, il serait aussi souhaitable de rendre disponible un budget annuel de 300 $ dans chacune des écoles de milieux défavorisés.

e) L'animation en bibliothèque

Situation actuelle

La lecture se situe incontestablement au centre de tout apprentissage. Qui peut apprendre sans posséder un certain contrôle sur l'écrit? Et cette maîtrise de l'écrit présuppose non seulement l'apprentissage "technique" de la lecture et l'acquisition d'un certain niveau de compréhension mais aussi le développement d'un goût de la lecture, d'une capacité de recherche dans le monde de l'écrit. On sait de plus qu'en milieux défavorisés, l'école est souvent le seul lieu où les enfants peuvent s'intéresser à la littérature et profiter d'une aide stimulante.

Comment réaliser ces objectifs sans la présence d'un personnel capable de prendre en charge l'animation de certaines activités complémentaires aux interventions en classe et en continuité avec ces dernières? Certaines expériences en cours dans les commissions scolaires indiquent que la présence d'animateurs en bibliothèque (qui, idéalement, possèdent à la fois une compétence d'enseignant et une formation en animation en bibliothèque) s'avère un immense succès. Pour qu'il en soit ainsi, les animateurs travaillent en équipe avec les enseignants pour déterminer tant le contenu du programme d'animation que sa démarche et son intégration au programme d'études des enfants.

Situation souhaitée

Il faudrait être capable de généraliser l'expérience des animateurs en bibliothèque à toutes les écoles de milieux défavorisés afin que chaque élève passe environ 60 minutes par semaine à la bibliothèque. Pour ce faire, il faudrait compter sur 50 animateurs en bibliothèque.

f) Les aides-enseignants et les parents-ressources

Situation actuelle

Dans le but de rapprocher l'école du milieu et de mettre à profit les riches ressources qu'on y trouve et aussi pour accorder aux enseignants une aide appréciable, autrement inaccessible, certaines commissions scolaires engagent des parents ou des personnes du milieu à titre d'aides-enseignants ou de parents-ressources selon l'appellation utilisée par l'une ou l'autre des commissions scolaires.

Ces intervenants en milieu scolaire dans les zones défavorisées sont embauchés conjointement par les directions d'école et la commission scolaire pour répondre aux besoins du milieu. Ils sont, dans la majorité des cas, parents eux-mêmes, membres de la communauté et vivent dans les mêmes conditions socio-économiques que l'ensemble des parents des élèves fréquentant l'école. Souvent mères et pères de famille intéressés à suivre davantage le cheminement scolaire de leurs enfants, la plupart du temps, ils ont été d'abord volontaires pour seconder le titulaire lors d'activités spéciales.

Ces aides assument le rôle d'intermédiaires entre l'école, perçue comme institution intimidante du savoir, et la communauté locale. Sous la direction de professionnels de l'enseignement, ils s'occupent de tâches pratiques et permettent à ces derniers de consacrer le maximum de leur temps aux élèves. Ils donnent aux enfants une attention particulière additionnelle en classe, à la bibliothèque, au moment des devoirs, à l'occasion de diverses activités éducatives, etc. Pour l'enfant, ces ressources sont issues de son milieu, de sa culture; elles contribuent à l'encourager et à le stimuler. Le succès de cette mesure est indéniable dans les commissions scolaires qui l'ont expérimentée.

Situation souhaitée

On souhaiterait passer de 26 à 35 aides-enseignants afin que chacune des écoles défavorisées des commissions scolaires qui utilisent ce type de ressources puisse compter sur de tels intervenants.

g) Les agents de milieu

Situation actuelle

Distincte de la mesure aides-enseignants qui supporte l'enfant dans son cheminement

scolaire, la mesure agents de milieu vise surtout à favoriser l'ouverture communautaire de l'école par la création de réseaux de communication entre le personnel de l'école, les parents et la communauté locale.

C'est à partir de ces réseaux que s'effectue le rapprochement de l'école avec son milieu et avec sa communauté. La participation du milieu à la vie de l'école, les échanges d'informations quant à la réalité scolaire ou quant aux besoins et aux attentes des parents ou des organisations communautaires sont grandement facilités par l'action des agents de milieu.

Actuellement on ne compte que quelques rares agents de milieu, faute de ressources financières pour mettre en place cette importante mesure.

Situation souhaitée

Les commissions scolaires souhaiteraient que 50 agents de milieu soient engagés pour que chacune des écoles défavorisées puisse compter, à demi-temps, sur un tel support.

h) Les personnes-ressources

Situation actuelle

On a déjà souligné chez les enfants défavorisés leur faible capacité d'expression orale en classe de même que leur peu d'attirance pour la lecture et l'écriture.

Pour pallier ces carences, certaines commissions scolaires élaborent des projets qui font appel aux services de personnes-ressources, spécialisées dans divers domaines, dont l'action se situe en complémentarité au travail d'apprentissage scolaire. Le recours à des spécialistes en art dramatique ou en expression corporelle permet aux enfants inhibés de s'exprimer à un niveau gestuel et corporel. Ainsi peut s'effectuer un transfert des acquis corporels vers l'expression orale dans l'apprentissage du français: libérer la parole par le corps.

On a aussi recours aux services d'auteurs de contes qui viennent stimuler les enfants en leur montrant de façon concrète la manière d'écrire un texte, en les amenant à produire eux-mêmes des textes, à les lire publiquement et finalement à recourir à des moyens de diffusion.

On réussit ainsi à donner le goût de la lecture et de l'écriture aux enfants et à suppléer aux conditions défavorables de l'environnement résidentiel de l'enfant où l'on ne retrouve ni livres, ni bandes dessinées, ni cassettes narratives.

Situation souhaitée

Les commissions scolaires souhaiteraient pouvoir compter sur un budget annuel de 6 000 $ par école pour être en mesure de faire appel à ces différents spécialistes.

D Perfectionnement du personnel

Situation actuelle

Pour que les enfants de milieux défavorisés

> "...développent au mieux tous les aspects de leur personnalité et réalisent les apprentissages de base, il est primordial de maximiser l'interaction entre le milieu familial et le milieu scolaire afin qu'il y ait continuité et cohérence suffisantes entre les deux univers dans lesquels vivent les enfants."

> "Il semble qu'un projet de sensibilisation aux caractéristiques sociales, culturelles et psychologiques des enfants des milieux défavorisés, comportant également l'étude des transformations à apporter aux activités pédagogiques et les mises en situation propices à la nécessaire évolution des comportements et des attitudes, constitue une approche valable pour modifier positivement certaines des conditions de la vie scolaire." (40)

Les commissions scolaires ont donc mis en place un programme de perfectionnement de tout le personnel des écoles (directions, enseignants, professionnels, personnes-ressources) qui vise les objectifs proposés par le M.E.Q. dans son approche aux interventions d'éducation en milieux défavorisés:

- Permettre à l'équipe de connaître et de comprendre la situation économique, culturelle, sociale que vivent les personnes de milieux défavorisés et les conséquences de cette situation sur les caractéristiques psychologiques et intellectuelles.

- Rendre l'équipe-école consciente de ses sentiments, de ses attitudes, de ses attentes face aux enfants des milieux défavorisés et de leurs conséquences sur les apprentissages.

- Développer une mentalité propre à l'ouverture au changement dans les attitudes et dans les activités d'enseignement.

- Apprendre à l'équipe-école à mieux travailler avec les parents et avec la communauté.

- Apprendre à l'équipe-école à mieux travailler comme équipe intégrée et à collaborer avec d'autres équipes-écoles ou avec des spécialistes.

- Susciter l'émergence d'équipes capables de soutenir le changement par la diffusion de leurs propres expériences.

- Favoriser la recherche plus systématique de solutions aux problèmes d'apprentissage auxquels sont confrontés les enseignants des milieux défavorisés.

- Permettre à l'équipe-école d'entreprendre des expériences de nature à favoriser la

mise au point de nouvelles méthodes d'interventions qui permettront à l'enfant de se développer sur tous les plans par ses activités scolaires.

- Familiariser l'équipe-école avec les instruments les plus pertinents pour exploiter au mieux les ressources du milieu scolaire et les ressources éducatives de la communauté (40).

Ces programmes de perfectionnement, assumés par des professionnels de la pédagogie et de la consultation, sont dispensés soit au niveau de la commission scolaire, soit au niveau régional, soit au niveau de l'école, selon les objectifs recherchés.

Au plan du contenu, ces programmes visent à:

- favoriser le contact entre le milieu de l'enfant et l'école et élaborer des stratégies d'intervention;
- permettre la préparation de méthodes et de matériel pédagogiques adaptés au vécu de l'enfant et à son mode d'apprentissage;
- sensibiliser aux différents modes de communication et d'expression culturelle;
- identifier et comprendre les troubles d'apprentissage de la langue parlée et de la langue écrite;
- favoriser l'expression, la créativité de l'enfant et augmenter sa confiance;
- créer des instruments de diagnostic des difficultés et d'évaluation des apprentissages adaptés.

Situation souhaitée

On souhaiterait pouvoir consacrer un budget annuel de 150 000 $ à ce perfectionnement.

j) Interventions auprès des parents

Situation actuelle

L'ouverture de l'école sur le milieu ne peut se réaliser sans une participation active et régulière des parents aux activités éducatives de l'enfant et à la vie de l'école. En milieux défavorisés, nous l'avons déjà indiqué, l'aide et la stimulation venant du milieu familial sont souvent absentes ou tout au moins particulières et les relations école/milieu sont fragiles, voire même inexistantes.

Cette situation ne s'explique pas par le manque de désir ou de motivation des parents, elle

s'explique plutôt par leurs conditions de vie difficiles et leurs horaires de travail plus longs, leur sous-scolarisation, leur moins bonne maîtrise de la langue et donc de leur expression et par les différences culturelles entre eux et l'école.

Les programmes d'intervention auprès des parents visent à rendre le milieu scolaire et les apprentissages éducatifs familiers aux parents afin que l'enfant retrouve un lien entre son vécu familial et son vécu scolaire et qu'il puisse recevoir de ses parents le support voulu. Ils permettent aux parents d'acquérir des connaissances sur le développement général de l'enfant, sur le "pourquoi" et le "comment" des activités d'apprentissage, sur l'organisation et la vie de l'école et sur l'organisation scolaire en général.

Ces programmes visent également à permettre aux parents, dans le champ de leur compétence, de participer dans l'école à des tâches d'aides-enseignants, d'organiser et de superviser des ateliers d'arts, d'animer des sports et des jeux, de participer à des ateliers de devoirs, de collaborer à diverses activités de l'école.

Les interventions auprès des parents visent donc à créer pour l'enfant un encadrement familial favorable à son développement et à amener les parents à un haut niveau de participation à la vie de l'école et même à l'élaboration de contenus et de supports pédagogiques.

Situation souhaitée

Une somme de 50 000 $ devrait être consacrée aux interventions auprès des parents.

k) Encadrement pédagogique et administratif

Situation actuelle

L'intervention en milieux défavorisés exige, pour qu'elle puisse produire un certain impact, un encadrement pédagogique et administratif structuré. Aussi, plusieurs commissions scolaires se sont-elles donné un type de ressources qui assurent cet encadrement pédagogique et administratif indispensable. On retrouve généralement affectés à ces tâches des conseillers pédagogiques professionnels ou d'anciens directeurs ou directrices d'école.

De façon générale, leur rôle administratif consiste à gérer l'attribution des budgets aux écoles défavorisées. De façon plus spécifique, leur rôle d'encadrement vise à:

- Sensibiliser le personnel des écoles à la problématique du milieu défavorisé, à l'informer de l'orientation et des objectifs du plan d'action déterminé par leur commission scolaire, à s'approprier ce plan d'action et à voir à son implantation dans chacune des écoles.

- Soutenir les écoles dans leur démarche collective de planification, de réalisation, de suivi, d'évaluation et de réajustements des projets élaborés par l'école.

- Favoriser une certaine cohésion entre les différents projets et promouvoir la concertation entre les divers intervenants d'une même école et ceux des autres écoles désignées.

- Offrir aux intervenants scolaires des sessions de perfectionnement ou des mises à jour reliées à des approches pédagogiques plus adaptées à la culture du milieu ou à des stratégies d'intervention visant à améliorer la communication entre les intervenants scolaires et les parents en vue d'habiliter ceux-ci à fournir un support pédagogique à leurs enfants, à la maison.

Situation souhaitée

Pour assurer un encadrement pédagogique et administratif adéquat, il faudrait vingt personnes, soit une personne par cinq écoles. On compte actuellement treize personnes en poste.

I) La recherche

Situation actuelle

Depuis les quinze dernières années, le Conseil et les commissions scolaires de l'île de Montréal ont réservé une place importante à la recherche susceptible de soutenir les commissions scolaires, les écoles et les parents dans leurs demandes de conception, de réalisation et d'évaluation de projets, en leur fournissant des outils et des données auxquels ils n'auraient pas accès autrement.

Grâce à la recherche, la philosophie d'intervention en milieu socio-économiquement faible a évolué au cours de cette période. On est passé du point de vue où l'on croyait l'enfant de milieu défavorisé responsable de son échec ou de ses difficultés scolaires, à un point de vue où on considère que l'école, par ses exigences et ses attentes, n'est pas toujours adaptée à la culture des moins favorisés de notre société. La recherche a confirmé aussi l'invalidité de la thèse du déficit cumulatif chez l'enfant et a permis de nous réorienter vers une école plus consciente de sa part de responsabilité dans l'échec en milieu défavorisé.

La recherche joue un rôle important en soutenant l'évolution des points de vue et des concepts et elle se trouve souvent à l'origine d'une réorientation des programmes voire même d'actions nouvelles, d'approches pédagogiques et de pratiques d'enseignement plus appropriées. Contrairement à d'autres secteurs de l'activité humaine (médecine, pharmacologie, génie, psychologie...), en sciences de l'éducation, la recherche scientifique est trop souvent perçue comme un luxe, même s'il devient de plus en plus évident qu'une collaboration intime doit s'installer entre chercheurs et praticiens.

Faute de fonds suffisants, on ne consacre actuellement qu'un budget d'environ 100 000 $ à la recherche, soit 2% du budget. Pour cette raison et faute aussi de personnel d'encadrement capable de suivre et de diriger des recherches, le Conseil et les commissions

scolaires se sont surtout concentrées jusqu'ici sur des recherches du type recherche-action. On souhaiterait modifier cette orientation et se diriger davantage du côté de la recherche fondamentale.

Situation souhaitée

On souhaiterait, compte tenu de l'augmentation substantielle que l'on recommande d'accorder au dossier milieux défavorisés, que le budget global accordé à la recherche soit porté à 275 000 $. Cette somme permettra également de se donner une structure d'encadrement efficace pour initier et suivre ces recherches.

B - Mesures à créer

a) Étude ou travail dirigé

Situation actuelle

En raison de conditions de vie familiale difficiles: exiguïté et vétusté des logements, bruit, etc., souvent les enfants de milieux défavorisés ne peuvent étudier dans des conditions physiques favorables. De plus, nombre d'entre eux ont besoin d'un support, d'une aide plus individualisée, les interventions en classe n'étant pas suffisantes pour assurer leur réussite. Pour ces deux raisons, on souhaiterait offrir gratuitement dans les écoles de milieux défavorisés des sessions de "devoirs et leçons" à l'école, après les heures de classe. Ces études dirigées seraient animées par des personnes qualifiées travaillant en collaboration avec les enseignants. Le programme d'études dirigées d'une durée d'une heure/jour existe déjà dans certaines écoles, moyennant une contribution financière des parents.

Pour faire suite à des expériences réussies, certaines écoles voudraient aussi aider, à la maison, des mères et parfois des pères à faire "faire les devoirs" de leurs enfants. Dans ces cas, le type de confiance qui pourrait se développer entre les parents et les personnes-ressources et la qualité de la relation parent-enfant qui s'ensuivrait permettraient aux enfants impliqués d'éviter ainsi des retards scolaires importants.

Situation souhaitée

Ce que nous souhaitons, c'est que le service d'études dirigées devienne disponible gratuitement dans toutes les écoles de milieux défavorisés et que, de plus, les écoles qui souhaiteraient mettre en place le programme de personnes-ressources à domicile pour sensibiliser et aider les parents à aider eux-mêmes leurs enfants, puissent le faire.

b) La maternelle 5 ans plein temps

Situation actuelle

Même si la maternelle 4 ans est une mesure de départ très importante dans un processus de

surstimulation, elle ne peut à elle seule, surtout à demi-temps, assurer l'égalité des chances. En effet, le temps dévolu aux activités éducatives à la maternelle couvre à peine plus d'une dizaine d'heures par semaine, une fois enlevés les moments routiniers consacrés à l'habillage, à la collation et à la toilette.

Aussi, la maternelle 5 ans plein temps réservée aux enfants de milieux défavorisés, permettrait aussi bien à ceux qui ont fréquenté la maternelle 4 ans qu'à ceux qui n'en ont pas bénéficié, de rattraper leur retards dans différents domaines comme celui de la communication orale et celui du développement intellectuel. Il est bien connu que les parents de milieux défavorisés occupent rarement un emploi qui requiert la maîtrise de la communication et qu'ils sont souvent privés de travail et sous-scolarisés. Dans un tel contexte, il appartient à l'école de promouvoir la "culture" de la communication orale et d'associer les parents des élèves de la maternelle 5 ans à cette opération. Cette mesure intensive peut contribuer à résoudre des difficultés qui, autrement, ne tarderaient pas à se manifester au primaire.

La mesure maternelle 4 ans suscite de bons résultats au niveau de l'éveil aux préalables éducatifs, bien qu'ils seraient encore meilleurs si cette mesure était dispensée à plein temps. Cependant, il demeure évident que si cette mesure n'est pas poursuivie à la maternelle 5 ans et en 1re année, dans la même perspective d'éveil, de stimulation et de prévention, elle est vouée à l'échec.

Situation souhaitée

On souhaiterait que les 210 groupes de maternelle 5 ans des écoles de milieux défavorisés puissent fréquenter l'école à plein temps plutôt qu'à demi-temps.

c) Adjoints à la direction

Situation actuelle

L'encadrement pédagogique et administratif supplémentaire aux écoles de milieux défavorisés a été limité jusqu'ici au niveau régional ou à celui de la commission scolaire. Cependant, les directeurs d'école en milieux défavorisés crient à l'aide; ils n'arrivent plus à jouer leur rôle. Non seulement doivent-ils diriger une équipe sur le plan pédagogique, mais ils ont également une tâche énorme à jouer auprès des enfants, des parents, des organismes sociaux, des autorités policières, etc. Il faudrait qu'ils puissent jouer pleinement leur rôle.

Situation souhaitée

On souhaiterait que la direction de chacune de ces écoles puisse compter sur les services d'un adjoint à mi-temps. Il faudrait donc ajouter 50 adjoints supplémentaires à la direction des écoles.

d) Interventions au secondaire

Situation actuelle

Les commissions scolaires consacrent actuellement de très minces ressources au niveau secondaire, non pas parce que les besoins sont inexistants, au contraire; mais comme nous l'avons déjà mentionné, les budgets actuels ne suffisent même pas à financer les programmes essentiels du primaire. Pourtant, la situation des écoles secondaires de milieux défavorisés nécessiterait une action immédiate et intensive des commissions scolaires.

Tout au long de son cheminement scolaire, une double sollicitation tiraille l'élève du secondaire traqué par les conditions de vie que lui impose la pauvreté: poursuivre ses études du secondaire ou se trouver un "job" pour essayer de subvenir à ses propres besoins et peut-être à ceux de ses parents. Devant l'échec scolaire anticipé qui le rebute et l'attrait concret du gain d'un maigre salaire qui le fascine, la décision ira sans doute vers le profit immédiat et vers là où ses chances de s'en sortir lui apparaissent les plus grandes.

Comme il existe un post-accueil pour les enfants d'immigrants qui ont effectué un stage en classes d'accueil, il devrait y avoir au secondaire une "post-intervention au primaire" pour les enfants défavorisés.

Situation souhaitée

Au secondaire, un train de mesures devrait être mis en place afin d'augmenter la capacité d'attraction de l'école sur l'élève de milieux défavorisés et de créer dans l'école un climat, une ambiance qui favorise une appartenance de l'élève à l'institution.

- *Pour l'appartenance à l'école et le climat, on devrait retrouver des spécialistes en organisation de loisirs et en activités socio-culturelles, selon un ratio d'un spécialiste par 600 élèves.*
- *Pour le support socio-pédagogique, on devrait pouvoir compter sur des personnes formées à l'écoute, à l'accueil et à la prise en charge des problèmes par l'individu:*

  a. *Des techniciens en assistance sociale qui suscitent le retour de l'élève à l'école et qui favorisent la fréquentation scolaire et le soutien pédagogique. Le ratio souhaité est de un technicien par 600 élèves.*

  b. *Des enseignants-ressources dont la tâche est de soutenir l'enseignant dans l'adaptation de ses approches et pratiques d'enseignement pour aider davantage ses élèves. On devrait retrouver un enseignant-ressource par cycle dans chaque école défavorisée.*

c. *Des orthopédagogues dont la tâche est d'aider l'élève qui présente un risque d'échec ou d'abandon. On souhaite compter sur une moyenne de 2 de ces spécialistes dans chaque école secondaire défavorisée.*

d. *Des animateurs de bibliothèque dont la tâche est de planifier, en collaboration avec les enseignants réguliers, des thèmes en conformité avec les programmes et d'animer sur place l'activité. Un animateur par école secondaire serait requis.*

e. *Des adjoints supplémentaires à la direction des écoles afin de permettre au directeur de jouer son rôle auprès des enseignants, des élèves, des parents et des organismes dans chacune des écoles secondaires des milieux défavorisés.*

f. *La sous-alimentation de nombreux élèves de milieux défavorisés observée au primaire existe également dans les écoles secondaires de ces mêmes milieux. Aussi, faudrait-il prévoir une subvention d'environ 50% du coût du dîner pour chacun des élèves des écoles secondaires de milieux défavorisés.*

La remarque que nous faisions pour les écoles primaires quant au nombre insuffisant de travailleurs sociaux et d'infirmières dans les écoles de milieux défavorisés vaut également pour le secondaire. Il faudrait, ici aussi, que le ministère de la Santé et des Services sociaux consacre des ressources accrues à ces écoles. Nous souhaiterions que le Ministère fasse pression auprès du M.S.S.S. en ce sens.

Note: Dans un mémoire que le Conseil scolaire présentait au Conseil supérieur de l'Éducation sur la "Condition enseignante", nous soulignions le problème de l'instabilité du personnel dans les écoles de milieux défavorisés. Que peut-on faire de continu lorsque le personnel est constamment bouleversé et perd ses meilleurs éléments?

Le Conseil suggérait alors que les parties concernées négocient des mécanismes qui accorderaient priorité aux enseignants qui voudraient oeuvrer en milieux défavorisés et qu'elles conviennent de modalités permettant d'y affecter des enseignants sur une base triennale, par exemple.

Bien que cet élément est hors de notre contrôle et ne peut être inclus comme tel dans ce mémoire, nous voulons profiter de l'occasion pour rappeler au ministre de l'Éducation cette préoccupation du Conseil et des commissions scolaires de l'île de Montréal.

Deuxième partie

L'école et les enfants des communautés culturelles

I - Introduction

II - Les immigrants récents du Québec

III - La problématique scolaire

IV - Les mesures

I - Introduction

En 1990, le Québec a accueilli près de 40 000 immigrants et, au cours des années à venir, il projette d'accroître cette immigration. L'école a et continuera d'avoir un rôle déterminant dans le processus d'adaptation de la population immigrante à la société d'accueil et vice-versa. Elle devra améliorer ses structures et ses mesures d'accueil afin de permettre aux enfants immigrants de se franciser, de s'intégrer harmonieusement à la société québécoise et d'obtenir une égalité des chances en éducation. Elle aura également à sensibiliser l'ensemble de sa population scolaire à la richesse de la diversité et à lui inculquer un profond respect pour tous les groupes ethniques et raciaux présents dans la société québécoise.

En préparant cette seconde partie du mémoire à l'intention du ministre de l'Éducation, nous ne voulons pas nous substituer à son Ministère, ni minimiser l'importance de l'effort financier qu'il a consenti et la valeur des initiatives qu'il a prises au cours de la dernière décennie. Au contraire, non seulement nous souhaitons que le M.E.Q. poursuive son action dans ce domaine, nous croyons même qu'il devrait l'intensifier de façon à assumer le leadership indispensable à un dossier dont l'importance et la complexité ne cessent d'augmenter.

Ce que le Conseil scolaire et les commissions scolaires de l'Île de Montréal visent, c'est de proposer un certain nombre de nouvelles mesures susceptibles de contribuer à l'atteinte des objectifs de francisation, d'intégration harmonieuse, d'égalité des chances et de saines relations interethniques et interraciales et d'obtenir du M.E.Q. les subventions nécessaires pour les mettre en place.

Avant d'analyser les défis que l'école pluriethnique d'aujourd'hui et de demain doit relever et de formuler nos propositions quant aux services et aux mesures à intensifier ou à mettre en place pour faciliter davantage l'intégration harmonieuse des enfants immigrants, nous examinerons les caractéristiques de la population immigrée au Québec et, plus spécifiquement, sur l'Île de Montréal au cours des années 1980, puis celles des enfants issus de ces familles immigrantes qui fréquentent nos écoles et, enfin, nous tenterons de cerner les difficultés que vivent ces enfants dans leur démarche de francisation, d'intégration et d'accès à l'égalité des chances.[1]

---

1 Les données statistiques que nous présentons dans cette partie du mémoire proviennent de façon générale de Statistique Canada (Recensement 1986), du ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (bulletins statistiques annuels), du ministère de l'Éducation du Québec, des commissions scolaires de l'Île de Montréal et du Conseil scolaire de l'Île de Montréal. Toutes autres sources sont précisées.

II - Les immigrants récents du Québec

A - La population dans son ensemble

Plusieurs caractéristiques permettent de brosser un tableau de la population québécoise d'immigration récente, celle arrivée au Québec au cours des années 1980, parmi laquelle on retrouve les élèves de nos écoles qui font l'objet de mesures d'intégration. Nous avons choisi de cerner un certain nombre de variables susceptibles de faire mieux comprendre le contexte social, économique et culturel de cette population.

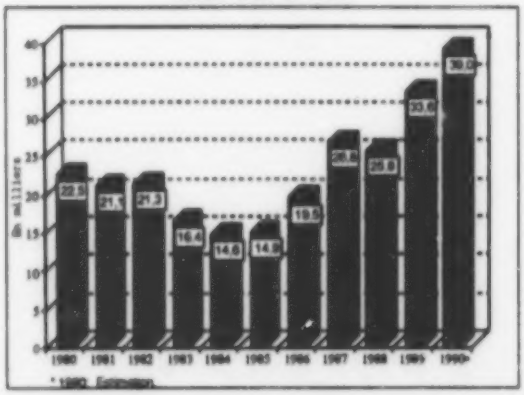
Combien sont-ils?

Depuis 1980, 254 963 immigrants ont été admis au Québec, une moyenne de 23 178 par année.

Après avoir diminué dans la première partie de la décennie, l'immigration est en forte croissance depuis 1986.

A l'avenir, le Québec songe à admettre annuellement plus de 50 000 immigrants.

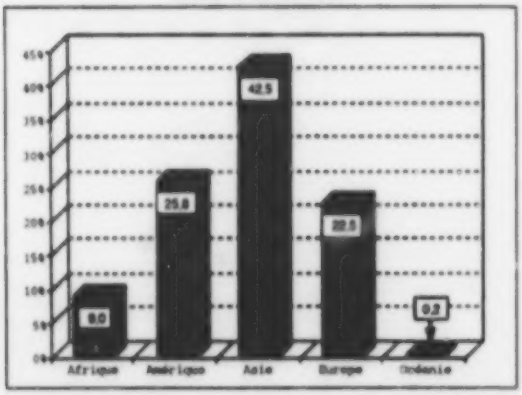
Graphique 2.1 **Immigrants admis au Québec entre 1980 et 1990**



D'où viennent-ils?

Le plus grand nombre d'immigrants récents proviennent d'Asie...

Graphique 2.2 **Selon le continent de naissance, répartition des immigrés admis au Québec entre 1980 et 1989**



... plus spécifiquement, du Vietnam et du Kampuchea. De 1980 à 1988, un nombre important d'immigrants sont aussi venus d'Haïti, de France et du Liban.

Tableau 2.1 Immigrés admis au Québec selon les principaux pays de naissance, 1980-1988

Pays	Nombre	%
1- Haïti	19 375	10.6
2- Vietnam	13 589	7.4
3- France	9 545	5.2
4- Liban	8 592	4.7
5- Kampuchea	6 602	3.6
6- États-Unis	5 598	3.1
7- Pologne	5 287	2.9
8- Inde	5 250	2.9
9- Salvador	4 914	2.7
10- Portugal	4 781	2.6
11- Maroc	4 662	2.5
12- Chine	4 517	2.5
13- Royaume Uni	4 390	2.4
14- Iran	4 341	2.4
15- Hong Kong	4 318	2.4
16- Philippines	3 454	1.9
17- Syrie	3 085	1.7
18- Laos	3 072	1.7
19- Égypte	3 022	1.7
Total	118 394	64.7
Total tous pays	182 901	100.0

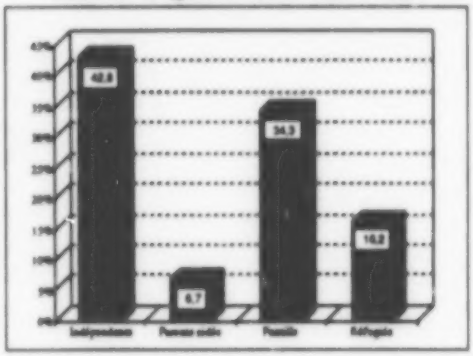
Pour la période la plus récente, soit de 1985 à 1989, Hong Kong, l'Iran, le Sri Lanka et le Maroc viennent s'ajouter à la liste des principaux pays de naissance des nouveaux immigrants.

Tableau 2.2 Immigrés admis au Québec selon les principaux pays de naissance, 1985-1989

Pays	Nombre	%
1- Liban	10 081	8.4
2- Haïti	8 848	7.3
3- France	5 717	4.7
4- Vietnam	5 415	4.5
5- Hong Kong	4 508	3.7
6- Portugal	3 562	3.0
7- Iran	3 518	2.9
8- Sri Lanka	3 506	2.9
9- Pologne	3 436	2.9
10- Maroc	3 239	2.7
Total	51 830	43.0
Total tous pays	120 556	100.0

**Comment se répartissent-ils?
par catégorie d'immigrants?**

Graphique 2.3 **Par catégorie d'immigrants, répartition des personnes admises au Québec entre 1980 et 1989**

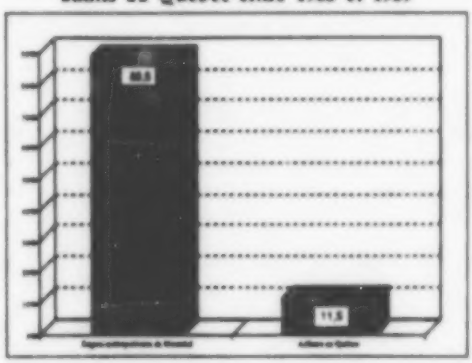


La plus grande partie des immigrants sont des indépendants (choisis par le Québec selon une grille de sélection). Ils représentent 42,8% des immigrants admis entre 1980-1989. Les réfugiés, quant à eux, comptent pour 16,2% des immigrants admis au cours de cette même période.

En 1988, les indépendants provenaient majoritairement du Liban, de la France, de Hong Kong et de la Corée du Sud; les réfugiés, quant à eux, quittaient la Pologne, le Vietnam, le Kampuchea et le El Salvador.

Où vivent-ils?

Graphique 2.4 **Lieux de résidence des immigrants admis au Québec entre 1985 et 1989**



Près de 90% des immigrants récents habitent la région métropolitaine de Montréal

C'est principalement le long de l'axe du boulevard Décarie que se situent les secteurs où l'on retrouve les plus fortes densités de population immigrante (48).

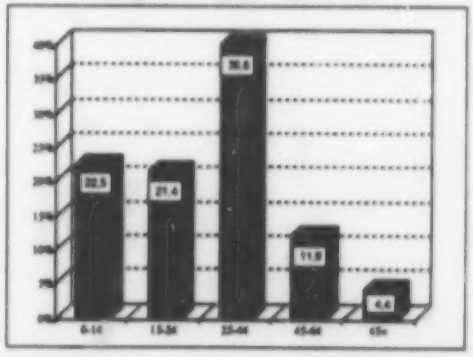
Tableau 2.3 **Taux de présence des immigrants récents dans 21 des 36 secteurs de l'île de Montréal, 1986**

Snowdon	11,68
Côte-des-Neiges	9,99
Métro (Centre-Sud-Ouest)	9,12
Centre-Ville	8,24
Parc-Extension	7,92
Saint-Laurent	6,96
Saint-Louis-du-Parc	6,90
Bordeaux-Cartierville	5,50
Notre-Dame-de-Grâce/ Montréal-Ouest	4,40
Côte-Saint-Luc/Hampstead	3,64
Petite-Patrie	3,56
Villeray	3,43
Métro (Westmount)	3,37
Outremont/Montréal-Royal	3,25
Lac-Saint-Louis	2,86
Dollard-des-Ormeaux	2,63
Centre-Sud	2,45
Ahuntsic	2,28
Saint-Henri/Petite-Bourgogne	2,25
Saint-Léonard	2,13
Saint-Michel	2,11

Quel est leur âge, leur sexe, leur état matrimonial?

Les immigrants récents sont en moyenne très jeunes: 85% sont âgés de moins de 45 ans et 40% ont entre 20 et 34 ans.

Graphique 2.5 **Par groupe d'âges, immigrants admis au Québec entre 1980 et 1989**



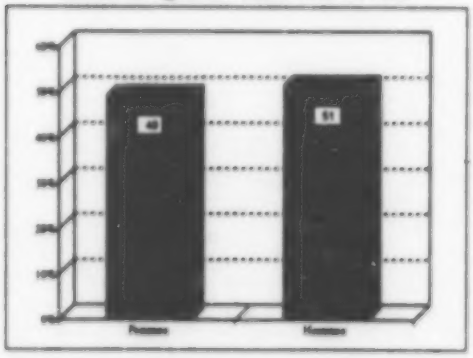
C'est parmi les immigrés venant d'Haïti, du Liban, du Vietnam, de Hong Kong, du El Salvador et du Portugal que proportionnellement on retrouve le plus grand nombre de jeunes susceptibles de fréquenter les institutions d'enseignement.

Tableau 2.4 Par groupe d'âges, répartition des immigrés admis au Québec selon les principaux pays de naissance, 1984-1988 (%)

Pays	Groupes d'âges				
	0-14	15-24	25-44	45-64	65 +
1- Haïti	26,3	28,2	30,9	10,3	4,3
2- Liban	28,8	24,1	36,4	13,9	1,8
3- Vietnam	21,0	28,8	31,9	13,9	4,4
4- France	20,7	18,6	47,4	8,4	2,9
5- Hong Kong	28,8	28,3	33,4	7,2	0,3
6- Iran	13,2	25,9	49,0	9,2	2,7
7- El Salvador	27,6	23,8	38,9	7,6	2,1
8- Sri Lanka	13,4	17,8	63,7	4,3	0,8
9- États-Unis	28,8	18,2	41,8	9,6	4,9
10- Pologne	22,2	11,8	54,1	9,0	2,9
11- Inde	9,7	24,4	37,6	20,9	7,4
12- Portugal	20,7	27,0	38,8	9,2	4,3
13- Maroc	9,8	21,8	52,6	13,0	2,8
14- Chine populaire	3,3	8,8	36,6	4,0	12,3
15- Syrie	17,4	18,6	41,3	22,7	3,0
Total des 15 pays	**21,1**	**22,3**	**40,8**	**12,3**	**3,8**

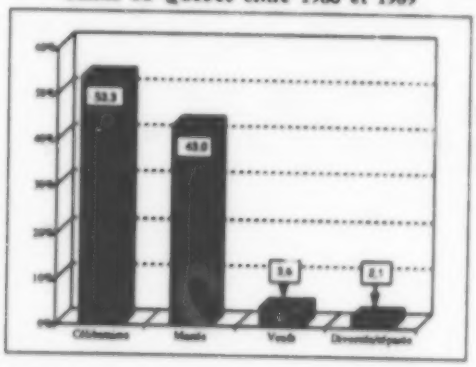
On retrouve chez ces immigrés récents un peu plus d'hommes que de femmes.

Graphique 2.6 Par sexe, répartition des immigrés admis au Québec entre 1980 et 1989



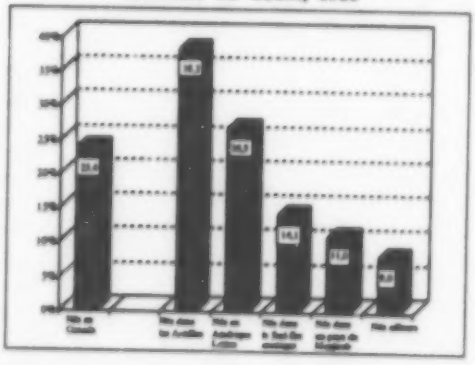
La majorité des travailleurs immigrants sont célibataires.

Graphique 2.7 Selon l'état matrimonial, répartition des travailleurs immigrants admis au Québec entre 1980 et 1989



On remarquait en 1986, sur le territoire du Conseil scolaire, moins de monoparentalité-femme chez les immigrés admis au Canada entre 1976 et 1984 que dans la population née au Canada, sauf chez les immigrés nés dans les Antilles et en Amérique latine.

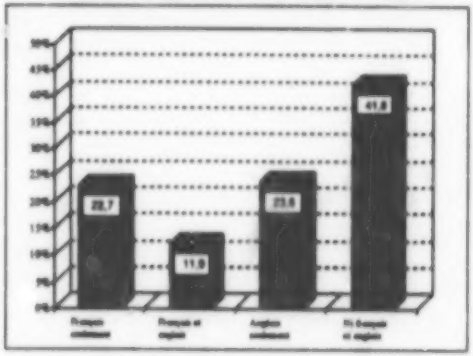
Graphique 2.8 Chez les immigrants arrivés au Canada entre 1976 et 1984, monoparentalité-femme selon le lieu de naissance, territoire du CSIM, 1986



Quelle est leur connaissance du français ou de l'anglais?

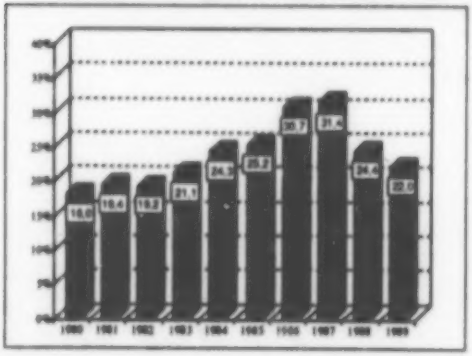
Près des deux tiers des immigrés arrivés au Québec entre 1980 et 1989 ne connaissaient pas le français... (Pour l'année 1988 cette proportion atteint 70%).

Graphique 2.9 **Selon leur connaissance du français et de l'anglais, répartition des immigrés admis au Québec entre 1980 et 1989**



La proportion des immigrés qui ne connaissaient que l'anglais à leur arrivée s'est accrue sensiblement de 1980 à 1987 et décroît depuis.

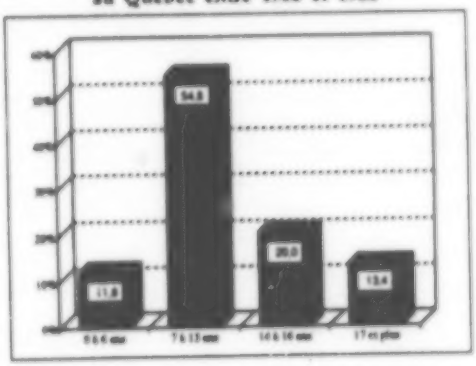
Graphique 2.10 **Taux de la population immigrée qui ne connaissait que l'anglais à leur arrivée au Québec entre 1980 et 1989**



Quel est leur niveau de scolarité?

En moyenne, la scolarité des travailleurs immigrés récemment se rapproche de celle de l'ensemble de la population...

Graphique 2.11 **Par groupe d'années de scolarité, répartition des travailleurs immigrés au Québec entre 1980 et 1988**



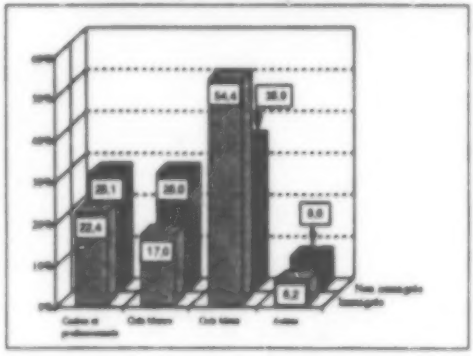
...cependant, la sous-scolarisation (0 à 6 ans de scolarité) est proportionnellement très importante chez les travailleurs du Portugal, du Vietnam et d'Haïti

Tableau 2.5 **Répartition des travailleurs immigrés admis au Québec entre 1980 et 1989 selon les principaux pays de naissance, et les groupes d'années de scolarité (%)**

Pays	Groupes d'années de scolarité			
	0-6	7-13	14-16	17 +
1- Liban	5,7	33,8	33,4	27,1
2- France	0,6	61,1	22,5	15,7
3- Haïti	23,3	58,3	13,8	4,6
4- Vietnam	29,3	61,6	6,0	3,2
5- Pologne	0,2	50,7	26,7	22,3
6- Portugal	69,1	27,9	1,9	1,1
7- Philippines	2,3	74,3	20,3	3,1
8- Maroc	7,1	65,1	14,6	13,2
9- Iran	3,4	52,1	22,3	22,1
10- Hong Kong	2,6	56,1	24,3	18,0
11- Chine populaire	12,6	63,1	14,7	9,6
12- Kampuchea	58,0	36,3	3,6	2,1
13- Syrie	8,6	36,1	31,0	24,3
14- Roumanie	1,6	39,0	31,7	27,6
15- Égypte	0,8	22,0	39,0	38,2

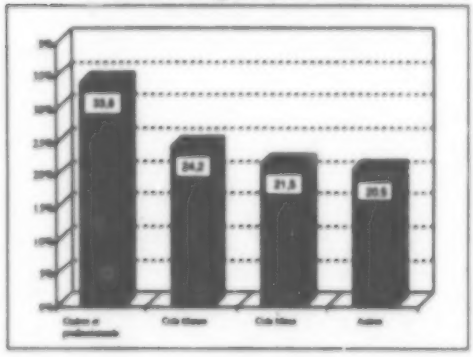
Quels types d'emplois occupent-ils?

Graphique 2.12 Selon les catégories d'emploi, répartition de la population non-immigrante et de celle immigrée entre 1978 et 1986, Québec 1986



Bien qu'en moyenne leur scolarité se compare à celle de l'ensemble de la population québécoise, les immigrants récents sont majoritairement des cols bleus...

Graphique 2.13 Selon les emplois qu'ils avaient projetés, répartition des immigrés admis au Québec en 1988



... et pourtant, ceux de 1988 pris en exemple, plus de la moitié des immigrants admis ces dernières années espéraient être cadres, professionnels ou cols blancs.

Toutefois, les types d'emplois visés varient beaucoup selon le pays de naissance des immigrants récents.

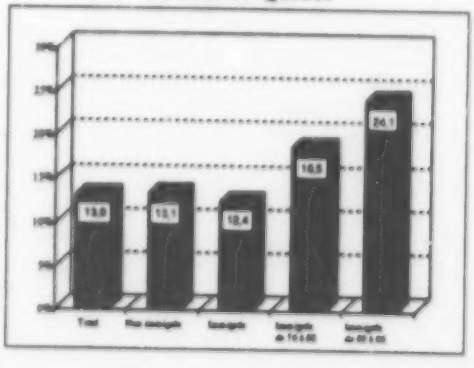
Tableau 2.6 **Répartition des travailleurs immigrants admis au Québec en 1988 selon les principaux pays de naissance et les emplois visés (%)**

Pays	Cadres et profes.	Cols blancs	Cols bleus	Autres
1- Liban	47,0	18,1	18,0	16,9
2- France	38,1	37,6	18,5	5,8
3- Haïti	8,8	22,6	29,4	39,2
4- Vietnam	7,8	12,9	57,4	21,9
5- Pologne	38,0	14,8	31,5	15,7
6- Portugal	3,2	28,5	53,3	15,0
7- Philippines	9,3	75,1	7,7	7,7
8- Maroc	30,2	38,6	18,5	12,7
9- Iran	32,1	16,9	17,5	33,5
10- Hong Kong	66,9	20,7	2,6	10,8
11- Chine populaire	68,6	14,3	8,2	8,9
12- Kampuchea	2,8	12,8	56,9	28,5
13- Syrie	51,0	21,2	19,6	8,2
14- Roumanie	58,5	10,2	26,0	5,3
15- Égypte	58,9	23,7	5,0	12,4

Y-a-t-il beaucoup de chômage chez les immigrants?

Plus la période d'immigration est récente, plus le taux de chômage est élevé. Il y a presque deux fois plus de chômeurs chez les immigrants récents que dans l'ensemble de la population. Chez certains groupes ethniques, le taux de chômage atteint presque 40%.

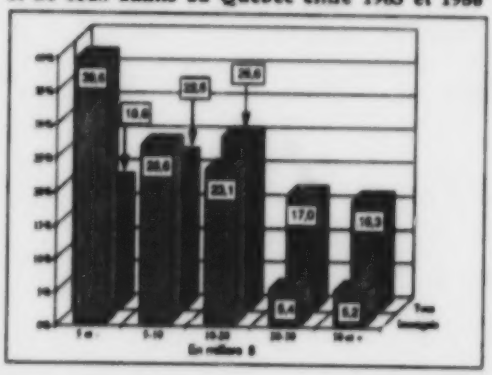
Graphique 2.14 **Population en chômage en 1986 au Québec**



Quels sont leurs revenus d'emploi?

Les immigrés récents gagnent moins que l'ensemble de la population. Le salaire moyen des immigrés arrivés au Québec entre 1983 et 1986 n'était en 1986 que de 9 744 $ comparativement à 17 057 $ pour l'ensemble de la population.

Graphique 2.15 **Par revenu d'emploi en 1986, répartition de l'ensemble des travailleurs et de ceux admis au Québec entre 1983 et 1986**



Bien que les données ne soient pas disponibles uniquement pour les immigrants récents du Québec, les données pancanadiennes du recensement de 1986 indiquent que les revenus varient beaucoup selon le groupe ethnique...

Tableau 2.7 Répartition des revenus des travailleurs de certaines ethnies au Québec selon leurs revenus d'emploi, Canada, 1986 (%)

Revenus d'emploi	Haïtiens	Cambodgiens	Vietnamiens	Belges	Libanais	Portugais	Grecs
moins de 5 000$	26,28	31,16	27,28	19,91	21,35	17,96	21,53
5 000 à 9 999$	23,79	25,35	21,82	18,49	18,70	17,57	20,73
10 000 à 19 999$	30,19	30,17	31,34	25,43	23,89	31,21	27,94
20 000 à 29 999$	12,01	7,21	12,09	16,70	16,19	18,89	16,03
30 000$ et plus	7,69	3,21	7,36	19,46	20,16	13,36	13,78

... et sur l'île de Montréal, selon les secteurs de résidence.

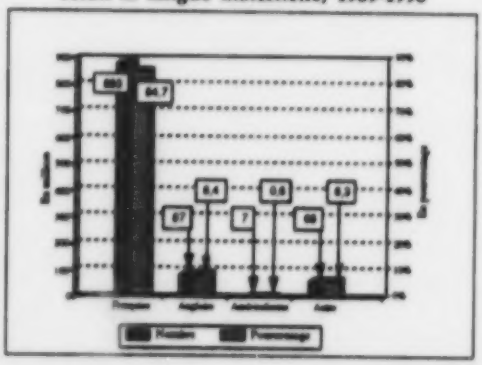
Voir cartes 2 et 5 en annexe.

B - La population scolaire

Maintenant que nous avons mis en lumière l'importance et la grande diversité de la population d'immigration récente du Québec, nous tenterons ici d'esquisser un portrait des écoles du Québec, et plus spécifiquement de celles de l'île de Montréal, sur les plans ethnoculturel et linguistique.

En 1989-1990, 6,3% des effectifs ou 65 523 élèves du réseau scolaire du Québec se déclaraient de langue maternelle autre que française, anglaise ou amérindienne.

Graphique 2.16 **Répartition des élèves du réseau scolaire public du Québec selon la langue maternelle, 1989-1990**



A ces élèves dits allophones, il faut ajouter environ 30 000 enfants, 3% de l'ensemble, qui sont d'origines ethniques diverses mais qui sont de langue maternelle française ou anglaise ou encore qui déclaraient le français ou l'anglais comme langue maternelle.

Tableau 2.8 **Quelques communautés culturelles dont certains immigrants récents déclarent le français ou l'anglais comme langue maternelle**

Américaine
Belge
Britannique
Française
Haïtienne
Jamaïcaine
Juive séfarade
Libanaise

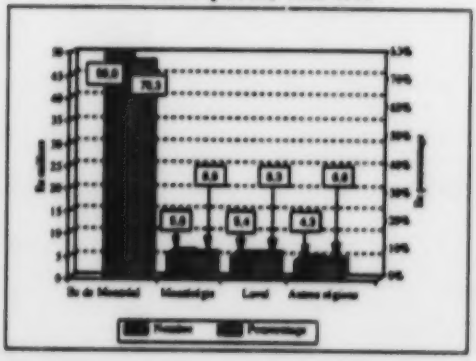
La répartition des élèves allophones du Québec par langue maternelle déclarée fait voir la grande diversité de la population scolaire d'immigration récente dans les écoles publiques.

Tableau 2.9 Répartition des élèves allophones dans le réseau public québécois selon leur langue maternelle, 1989-1990

Langue maternelle	Nombre	%
Italien	14 259	21,76
Espagnol	8 502	12,98
Grec	5 630	8,59
Portugais	5 461	8,33
Créole	4 057	6,19
Arabe	3 914	5,97
Vietnam	2 207	3,37
Chinois	1 825	2,78
Polonais	1 482	2,26
Allemand	842	1,28
Hébreu	405	0,62
Autre	16 939	25,85
Total	65 523	100,00

Plus de 93% de ces élèves allophones fréquentaient les écoles de la région de Montréal et, plus spécifiquement, 76,3% ou 49 981 élèves fréquentaient celles de l'île de Montréal en 1989-1990.

Graphique 2.17 Répartition des élèves allophones selon les régions administratives du réseau public, 1989-1990



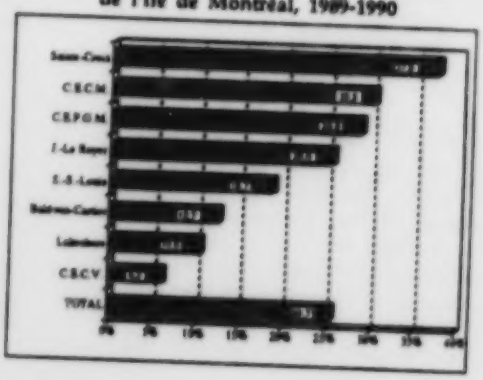
La concentration ethnique dans les écoles françaises de l'île de Montréal n'a cessé de croître au cours des dernières années.

Tableau 2.10 **Répartition des écoles publiques française des commissions scolaires de l'île de Montréal selon le taux de présence des élèves allophones**

Taux des élèves allophones	Nombre d'écoles 1985-1986	1987-1988	1990-1991
de 0 à 25%	236	217	196
de 26 à 50%	40	58	78
de 51 à 75%	19	31	30
de 76 à 100%	4	5	6

Le pourcentage d'élèves allophones varie beaucoup d'une commission scolaire à l'autre sur l'île de Montréal. Si on tient compte que plus de 3% des élèves immigrants qui se disent de langue maternelle française ou anglaise n'apparaissent pas dans ces statistiques, on peut avancer que 4 commissions scolaires auraient plus de 30% d'enfants d'origine immigrante.

Graphique 2.18 **Présence des élèves allophones dans chacune des commissions scolaires de l'île de Montréal, 1989-1990**



Les écoles françaises accueillent présentement 70% de ces élèves allophones (34 738), comparativement à 11% au début des années 1970.

Tableau 2.11 Présence des élèves allophones dans les commissions scolaires de l'île de Montréal par réseau d'enseignement, nombre et pourcentage

Commissions scolaires	Enseignement français		Enseignement anglais	
	Nombre	%	Nombre	%
C.E.C.M.	20 678	26,5	6 455	56,8
C.E.P.G.M.	5 186	44,4	3 702	19,3
J.-Le Royer	2 378	15,7	2 394	68,1
Baldwin-Cartier	1 528	13,9	710	10,7
Lakeshore	630	25,2	769	7,2
S.-St-Louis	1 185	14,1	916	31,9
Sainte-Croix	2 895	37,8	284	34,4
C.E.C.V.	288	6,6	16	3,2
TOTAL	34 738	25,1	15 243	27,4

Les langues maternelles déclarées par ces allophones fréquentant les écoles du secteur français des commissions scolaires de l'île de Montréal sont des plus variées. Au secteur français, 31% des élèves ont une langue maternelle autre que le français. On retrouve au tableau ci-contre les 23 principales langues maternelles sur un total de 134.

Tableau 2.12 Par ordre de fréquence et à l'exclusion du français, principales langues maternelles déclarées par les élèves allophones du réseau français des commissions scolaires de l'île de Montréal, 1990-1991

1- Espagnol	9- Grec	17- Tagal
2- Anglais	10- Polonais	18- Allemand
3- Créole	11- Khmer	19- Roumain
4- Arabe	12- Persan	20- Hébreu
5- Italien	13- Lao	21- Turc
6- Portugais	14- Arménien	22- Bengali
7- Chinois	15- Tamoul	23- Somali
8- Vietnamien	16- Corée	

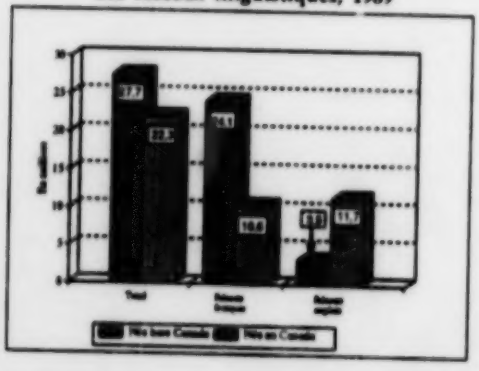
Le français est peu utilisé à la maison par les élèves du secteur français des commissions scolaires dont la langue maternelle est autre que le français. En effet, 87% de ces élèves parlent une autre langue que le français à la maison. Les 22 principales langues parlées à la maison apparaissent au tableau ci-contre.

Tableau 2.13 Par ordre de fréquence et à l'exclusion du français, principales langues parlées à la maison par les élèves du réseau français des commissions scolaires de l'Ile de Montréal, 1990-1991

1- Anglais	9- Grec	16- Allemand
2- Espagnol	10- Polonais	17- Arménien
3- Arabe	11- Khmer	18- Roumain
4- Italien	12- Persan	19- Taga
5- Portugais	13- Lao	20- Hébreu
6- Créole	14- Coréen	21- Bengali
7- Chinois	15- Tamoul	22- Turc
8- Vietnamien		

La majorité (56%) des élèves allophones des commissions scolaires de l'Ile de Montréal sont nés hors Canada et sont donc d'immigration récente. Au réseau des écoles françaises, 70% des élèves allophones sont nés hors Canada.

Graphique 2.19 Répartition des élèves allophones des commissions scolaires de l'Ile de Montréal selon leur lieu de naissance et en fonction de l'un et l'autre des réseaux linguistiques, 1989



Le tableau ci-contre énumère les 29 principaux pays d'origine de ces élèves, sur un total de 167.

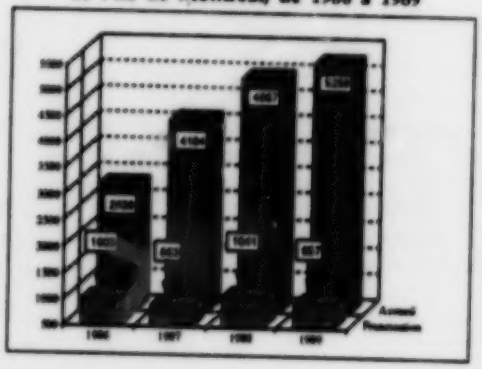
Tableau 2.14 Par ordre de fréquence, pays de naissance des élèves nés hors Canada du réseau français des commissions scolaires de l'Île de Montréal, 1990-1991

1- Haïti	11- Iran	21- Thaïlande
2- Vietnam	12- France	22- Philippines
3- Liban	13- Jamaïque	23- Maroc
4- El Salvador	14- Chine	24- Roumanie
5- Portugal	15- Nicaragua	25- République Dominicaine
6- Kampuchea	16- Laos	
7- Pologne	17- Pérou	26- Argentine
8- États-Unis	18- Sri Lanka	27- Israël
9- Chili	19- Hong Kong	28- Italie
10- Guatemala	20- Syrie	29- Inde

C'est par le nombre d'élèves inscrits en classe d'accueil ou de francisation que l'on peut évaluer l'ampleur du travail que les écoles doivent réaliser au plan de l'apprentissage linguistique. Le nombre d'élèves en accueil et en francisation n'a cessé de croître au cours des dernières années.

En 1989, sur l'île de Montréal, on retrouvait environ 85% de tous les élèves inscrits dans les classes d'accueil et de francisation du Québec.

Graphique 2.20 Nombre d'élèves inscrits en accueil et en francisation dans les commissions scolaire de l'Île de Montréal, de 1986 à 1989



Ces élèves présentent une diversité peu ordinaire. A titre d'illustration, en 1990-1991, 90% des enfants des classes d'accueil et de francisation de la C.E.C.M. proviennent des 42 pays du tableau ci-contre. Au total, on retrouve 107 pays d'origine...

Tableau 2.15 Par ordre de fréquence, principaux pays d'origine des élèves inscrits en classe d'accueil et de francisation à la C.E.C.M., 1990-1991

1- Haïti	15- Bangladesh	30- Algérie
2- Liban	16- Iran	31- Nicaragua
3- Vietnam	17- Hong Kong	32- États-Unis
4- Portugal	18- Roumanie	33- Tchécoslovaquie
5- El Salvador	19- Pérou	
6- Pologne	20- Guatemala	34- Honduras
7- Sri Lanka	21- Maroc	35- Mexique
8- Philippines	22- Chili	36- Tunisie
9- Turquie	23- Laos	37- Venezuela
10- Chine	24- Taïwan	38- Seychelles
11- Syrie	25- Bulgarie	39- Colombie
12- Kampuchea	26- Corée	40- Panama
13- République Dominicaine	27- Koweït	41- Trinidad
	28- Italie	42- U.R.S.S
14- Argentine	29- Jamaïque	

et 95% de ces enfants parlent l'une des 23 langues du tableau ci-contre. Au total, on retrouve 54 langues maternelles.

Tableau 2.16 Par ordre de fréquence, principales langues maternelles des élèves inscrits en classe d'accueil et de francisation à la C.E.C.M., 1990-1991

1- Espagnol	9- Tamoul	17- Bulgare
2- Arabe	10- Tagal	18- Laotien
3- Créole	11- Turc	19- Coréen
4- Vietnamien	12- Cambodgien	20- Italien
5- Chinois	13- Bengali	21- Grec
6- Portugais	14- Persan	22- Somali
7- Anglais	15- Roumain	23- Tchèque
8- Polonais	16- Arménien	

III - La problématique scolaire

Nous avons fait état précédemment de la grande diversité ethnoculturelle des immigrés récemment arrivés au Québec et plus spécifiquement dans la région de Montréal ainsi que des importantes variations de leurs caractéristiques socio-économiques.

Nous venons également d'observer que les enfants de ces immigrants qui fréquentent principalement les écoles françaises des commissions scolaires de l'Île de Montréal reflètent cette grande diversité. Il n'est donc pas surprenant de constater que les difficultés inhérentes à leur intégration scolaire dépendent, en plus du fait qu'ils se retrouvent dans une société d'accueil francophone noyée dans un vaste continent de culture anglophone, de nombreux facteurs tels: l'origine ethnique, la période d'arrivée au pays, la distance culturelle entre leur pays d'origine et le Québec, le milieu social et économique, la langue maternelle et celle parlée à la maison, les motifs ayant poussé les parents à immigrer au Québec, la concentration en nombre et la diversité ethnique dans l'école.

L'enfant immigrant doit relever des défis importants: celui de vivre et de s'éduquer dans un milieu culturel nouveau; celui d'apprendre à communiquer dans la langue de l'école, sans laquelle aucun apprentissage scolaire n'est possible; celui de se construire une identité propre dans des milieux scolaires, familiaux et sociaux aux signaux parfois très divergents; celui de faire face à des situations de discrimination raciale ou ethnique. De plus, dans bien des cas, ces défis, il doit les relever en souffrant au départ, de retards scolaires importants, sans l'aide habituelle de ses parents qui souvent ne connaissent pas la langue d'enseignement, sont sous-scolarisés et vivent sous le seuil de la pauvreté.

Dans la section qui suit, nous tenterons de cerner les difficultés que vivent les enfants d'immigration récente dans nos écoles relativement à l'apprentissage linguistique, au succès et à la persévérance scolaire, à l'intégration psychosociale et à la discrimination raciale. Nous analyserons également l'état des liens école-parents immigrants et nous examinerons finalement l'interaction entre la culture majoritaire et les autres cultures.

A - Apprentissage linguistique

Pour l'enfant immigrant, l'apprentissage du français est de toute première importance. Non seulement la connaissance de la langue de l'école lui permet de s'intégrer à la société d'accueil, mais elle est indispensable à tout autre apprentissage. Sans cette maîtrise de la langue, sa réussite scolaire est difficile, son accès à l'égalité des chances compromis.

Or, les commissions scolaires de l'Île de Montréal, qui reçoivent une forte proportion de la population des enfants immgrants du Québec, constatent que l'acquisition de la compétence linguistique devient de plus en plus problématique pour les enfants du primaire et du secondaire. Ces difficultés sont attribuées par les spécialistes de ce dossier à la situation linguistique particulière du Québec, à la diversification ethnique des enfants d'immigration récente et, par voie de conséquence, à la présence d'un grand nombre de langues d'origine très éloignées du français, à l'accroissement du nombre d'immigrants ne connaissant pas le français comme

langue seconde et à la forte concentration ethnique dans certaines écoles.

a) Situation linguistique particulière du Québec

Quel que soit le pays d'accueil, l'apprentissage de la langue locale constitue pour un enfant immigrant un défi de taille. Pour les enfants immigrés au Québec, l'apprentissage du français, langue de la majorité des Québécois, pose un défi d'une ampleur insoupçonnée.

En effet, le Québec a la particularité d'être une société distincte dans un Canada majoritairement anglophone et d'être un minuscule îlot à statut linguistique particulier dans le vaste continent nord-américain. Or, il faut bien l'admettre, nombre d'immigrants qui viennent au Québec n'ont pas choisi cette terre d'accueil à cause de sa spécificité culturelle et linguistique. Ce qui attire ces immigrants, c'est souvent l'Amérique du Nord, et la langue dominante de cette Amérique, c'est évidemment l'anglais.

De plus, ces immigrants ne peuvent demeurer insensibles à l'environnement médiatique qui les amène rapidement à constater que leur terre d'accueil n'est pas que française.

b) Diversité ethnoculturelle et éloignement entre les langues maternelles des nouveaux immigrants et le français

Nous avons déjà fait état des principaux pays de naissance des immigrés arrivés au Québec depuis 1980. Nous avons alors illustré que nous étions loin du temps où les italophones et les helléniophones constituaient la majorité de la population immigrée du Québec. Aujourd'hui, nous l'avons déjà dit, cette majorité est d'origine asiatique.

Plus spécifiquement, si on analyse par exemple la liste des langues maternelles des enfants des classes d'accueil au cours des cinq dernières années, on est tout de suite frappé par le nombre de langues appartenant à des familles de langues éloignées du français, telles l'arabe, le bengali, le kmer, le chinois, le coréen, le lao, le persan, le tagal, le tamoul, le turc, le vietnamien, etc.

Sans prétendre que les difficultés étaient inexistantes à l'époque où la majorité des enfants immigrants avaient une langue maternelle latine ou indo-européenne, il demeure qu'aujourd'hui, dans les écoles de l'île de Montréal, ce sont des enfants qui au plan de l'alphabet, de la grammaire et de la syntaxe ont des défis extrêmement importants à relever. Il n'est pas surprenant alors de constater qu'en 1989-1990, plus de la moitié des élèves du secondaire inscrits à l'accueil fréquentaient ces classes au-delà de la période de dix mois généralement admise, une augmentation de 100% par rapport à la situation du début des années 1980.

Les statistiques indiquent également que la moitié des élèves de l'accueil intègre la classe régulière avec un niveau problématique de compétence linguistique, particulièrement au niveau de la compréhension et de l'expression écrite. Une étude du Conseil de la langue française (43) identifie, parmi les problèmes les plus fréquents: la faiblesse des structures syntaxiques, la pauvreté de l'orthographe et du vocabulaire ainsi qu'un niveau de compréhension limité des subtilités de la langue.

c) Connaissance du français et de l'anglais

Comme nous l'avons déjà fait ressortir dans la section statistique de ce document, plus de la moitié des immigrants récents du Québec ne connaissent pas les langues officielles du pays. Plus de 65% d'entre eux ne connaissent pas le français. Ces dernières années, c'est une moyenne de 20 000 à 25 000 personnes qui doivent se consacrer à cet apprentissage linguistique. Notons que chez les immigrants récents qui connaissent l'une ou l'autre des deux langues officielles du Canada, la proportion de ceux qui connaissent l'anglais a augmenté progressivement de 1980 à 1987.

Si telle est la situation pour l'ensemble de la population d'immigration récente, telle est évidemment la situation pour l'école. Comment ne pas parler des difficultés grandissantes du côté de l'apprentissage linguistique lorsque les enfants ne connaissent pas ou ne connaissent que très peu la langue de l'école et lorsqu'ils ne peuvent compter sur aucun support des parents qui se retrouvent dans la même situation et qui, de plus, pour un grand nombre d'entre eux, ne peuvent compter sur des programmes gouvernementaux adéquats pour arriver à maîtriser rapidement le français.

d) La concentration ethnique dans les écoles

Une langue, on le sait tous, ne s'apprend pas uniquement sur les bancs de l'école. Le contact avec les pairs, c'est-à-dire l'immersion, peut faire aussi bien sinon mieux que l'apprentissage scolaire. Chose certaine, l'enfant immigrant peut tout au moins parfaire ses apprentissages scolaires en parlant avec ses confrères francophones.

Cela devient d'autant plus nécessaire que l'enfant immigrant ne peut, dans la plupart des cas, ni parler le français à la maison avec ses parents, ni converser avec des amis francophones dans la rue. En effet, ou bien ce dernier réside dans un secteur anglophone ou encore, quelle que soit la langue dominante de son quartier, il n'a pas le loisir de quitter la maison après les heures de classe, les parents jugeant souvent une telle pratique inappropriée.

Ce contact avec les autres enfants, particulièrement avec les enfants de souche, ne peut donc vraiment se faire qu'à l'école. Et c'est précisément là où se situe le problème! En effet, le taux de présence ethnique dans les écoles devient de plus en plus grand: on compte 36 écoles françaises de l'île de Montréal où le pourcentage d'allophones est à plus de 50%, et 78 écoles où ce pourcentage se situe entre 25% et 50%.

Alors, dans ces conditions, comment espérer que l'interaction entre enfants immigrants et enfants québécois francophones produise sa magie et vienne compléter et enrichir l'apprentissage linguistique scolaire. Dans les écoles où la concentration d'enfants immigrants dépasse 50%, et même dans celles où la densité se situe au-delà du 25%, les enfants immigrants se regroupent tout naturellement selon leur langue maternelle et utilisent cette langue pour communiquer entre eux dans les corridors, dans la cour de récréation, dans les autobus, à l'aller et au retour de l'école. De plus, lorsqu'un certain nombre d'entre eux connaissent l'anglais ou que l'anglais est utilisé comme langue à la maison, c'est cette langue qui est aussi utilisée dans les mêmes circonstances, d'autant plus qu'elle permet souvent la

communication entre les enfants de langue maternelle différente.

B - Succès et persévérance scolaire

a) Succès scolaire

De façon générale, la performance scolaire n'est pas le principal problème qu'apporte l'immigration à l'école. En moyenne, les enfants immigrants réussissent aussi bien si non mieux que les autres enfants. Par contre, les moyennes sont trompeuses et cachent souvent une partie de vérité. Il y a actuellement consensus chez les intervenants à l'effet que de façon générale, les problèmes de performance scolaire s'alourdissent et qu'en particulier, les élèves de certains groupes ethniques éprouvent de la difficulté à suivre le pas. On remarque également que les cas de retards scolaires au secondaire sont de plus en plus fréquents.

Le succès scolaire d'un enfant dépend de nombreux facteurs tels, entre autres, la maîtrise de la langue parlée et écrite, le potentiel intellectuel, la stabilité émotive, la qualité de l'enseignement, l'évaluation des acquis et le classement ainsi que l'aide de la famille. Examinons chacun de ces facteurs en relation avec les enfants immigrants:

- Maîtrise de la langue

D'abord, nous venons d'en traiter, l'apprentissage de la langue est un exercice difficile pour de nombreux enfants dont la langue maternelle est très éloignée du français, qui ne peuvent recevoir en cela du support de la famille et qui souvent se retrouvent dans une école à taux élevé de présence ethnique. La faible maîtrise de la langue pour de nombreux enfants qui sortent des classes d'accueil, particulièrement au secondaire, constitue un premier handicap quant à leur niveau de performance scolaire.

- Potentiel intellectuel et stabilité émotive

Si au plan du potentiel intellectuel les enfants immigrants n'ont rien à envier à la jeune population de souche, il demeure que le déracinement que subit un enfant en quittant son pays pour le Québec peut affecter, ne serait-ce que provisoirement, sa stabilité émotive et l'image qu'il se fait de lui-même. Ces facteurs peuvent être plus ou moins importants selon la situation socio-économique des parents, selon la distance culturelle, selon qu'il fasse partie ou non d'une majorité visible. Voilà un deuxième handicap que doivent surmonter certains élèves immigrants dans leur quête de succès scolaire.

- Qualité de l'enseignement

Les écoles du secteur français des commissions scolaires de l'Île de Montréal comptent sur un personnel d'expérience, ouvert et engagé. Il est heureux qu'il en soit ainsi car, il faut bien l'admettre, les enseignants n'ont pas été préparés au plan professionnel à travailler dans un milieu pluriethnique, pas plus qu'à l'enseignement d'une langue seconde dans les classes d'accueil et de francisation. Ils n'ont pas été formés non plus, pour la très grande majorité, à intégrer l'éducation interculturelle dans leurs pratiques pédagogiques.

Il n'est donc pas surprenant qu'à ce chapitre, un bon nombre d'enseignants se retrouvent démunis face à la relation à établir avec les élèves immigrants, à la manière de leur transmettre les connaissances, à l'absence d'outils pédagogiques adaptés. L'enfant immigrant ne peut que s'en ressentir.

- ***Évaluation des acquis et classement***

Pour bien réussir, l'enfant immigrant doit être classé adéquatement tant en classe d'accueil qu'en classe ordinaire après l'accueil. Or, compte tenu de l'hétérogénéité des élèves de l'accueil, de leur sous-scolarisation (quand ce n'est pas carrément de l'analphabétisme), d'un manque d'outils d'évaluation adéquats et adaptés aux valeurs socio-culturelles des enfants, ce classement demeure très problématique. L'enfant immigrant peut souffrir de façon irrémédiable d'un mauvais classement. L'insuccès scolaire entraîne dès lors chez l'enfant immigrant la démotivation et la perte de confiance en lui; il conduit souvent à l'abandon scolaire.

- ***Support de la famille***

Au plan du support à l'apprentissage venant de la famille, il faut bien admettre, sans que la situation soit plus dramatique en moyenne que dans la population de souche, qu'un certain nombre d'immigrants admis au Québec, depuis 1980, sont très faiblement scolarisés et ce, particulièrement du côté des réfugiés. En 1988, près de 20% des immigrants de plus de 15 ans n'avaient pas 8 années de scolarité. De plus, les statistiques officielles n'incluent pas les requérants d'un statut de réfugiés, qui sont au nombre d'environ 25 000, dont 4 000 enfants, et qui majoritairement se retrouvent parmi les immigrants les moins scolarisés. L'absence ou l'impossibilité d'un support à l'apprentissage venant de la famille constitue pour certains enfants immigrants un quatrième handicap.

Nous ne possédons pas d'études longitudinales nous permettant de prouver statistiquement les difficultés relevées par les intervenants du milieu quant à la performance scolaire d'un certain nombre d'enfants immigrants. Toutefois, des recherches de type exploratoire font état de ces difficultés.

Selon l'étude effectuée par Ferland et Rocher, d'une part, les enseignants identifient une surreprésentation des Néo-Québécois en rattrapage scolaire et, d'autre part, jusqu'à 40% des élèves issus des classes d'accueil accumulent des retards scolaires ultérieurement en classe ordinaire. Une autre étude, effectuée pour le compte du M.E.Q., porte sur la problématique des élèves non francophones analphabètes ou en retard scolaire dans les écoles françaises de Montréal; elle indique qu'en 1987, 20% des élèves de 12 à 16 ans qui quittaient l'accueil à la C.E.C.M. et à la C.E.P.G.M. avaient un retard scolaire de plus de deux ans. Cette étude montre également que pour cette même année, seulement 41% des enfants quittaient la classe d'accueil de la C.E.C.M. au secondaire après l'avoir fréquentée pendant 10 mois ou moins alors que 34% y demeuraient plus de 16 mois pour compléter leur apprentissage linguistique ou faire du rattrapage scolaire.

De plus, dans ces mêmes commissions scolaires, une analyse des données reliées aux élèves

de 17 ans et plus en classe d'accueil fait ressortir davantage le problème de retard scolaire. A la C.E.C.M. comme à la C.E.P.G.M., 25% des élèves avaient un retard scolaire de 3 ans et plus.

Même si ces statistiques sont alarmantes, il faut quand même les placer dans une perspective adéquate et ne pas laisser croire que, dans l'ensemble, les enfants immigrants posent problème à l'école. L'enquête de Ferland et Rocher indique que 82% des directeurs d'école et 66% des enseignants de la C.E.C.M. considèrent que la majorité de ces élèves ont des résultats semblables ou supérieurs à ceux des autres élèves.

Chose certaine, les résultats aux épreuves uniques du M.E.Q. de 1987 montrent que les notes des allophones (68,7%) sont tout à fait comparables à celles des francophones (68,7%) et des anglophones (70,6%). Les résultats de ces mêmes épreuves des enfants d'immigration récente (nés hors-Canada) montrent un pourcentage moyen identique à celui des enfants nés au Canada (68,4% vs 68,5%). Cependant, encore ici, les moyennes ne laissent pas voir toute la vérité; une analyse plus détaillée par groupe linguistique indique que certains groupes ethniques obtiennent des moyennes beaucoup plus faibles que la moyenne générale. C'est particulièrement le cas pour les enfants dont la langue maternelle est le créole.

En conclusion, il faut retenir que si, dans l'ensemble, les enfants immigrants ayant séjournés en classe d'accueil réussissent aussi bien que les enfants de souche, un pourcentage assez élevé parmi eux éprouve des retards scolaires importants dont il faut se préoccuper.

b) Persévérance scolaire

Les enfants allophones qui accèdent au secondaire réussissent à 60,6% à obtenir un diplôme d'enseignement secondaire comparativement à 63% pour les francophones et les anglophones. Bien que cet écart ne soit pas très grand, il confirme quand même les problèmes de retard scolaire chez certains enfants immigrants, dont nous avons fait état plus haut.

Les taux de passage du secondaire au collégial des élèves de l'enseignement régulier temps plein, pour la période 1985-1986 à 1988-1989, donnent par contre un léger avantage aux allophones sur les francophones et les anglophones (67% vs 66%). Cependant, une analyse plus détaillée des statistiques selon la langue maternelle, montre une grande diversité dans le taux de passage. En effet, pendant que 81% des parlants vietnamiens, 75% des parlants chinois et 74% des arabophones passaient avec succès du secondaire au collégial, seulement 53% des parlants espagnols et 63% des parlants créoles et des parlants portugais arrivaient à faire de même.

Les informations tirées de l'imposante recherche de la Direction générale de l'enseignement collégial sur la persévérance aux études, nous apprennent encore que, comparativement aux francophones qui se sont inscrits au collégial pour la première fois en 1983, une plus grande proportion des allophones de cette même cohorte ont obtenu une sanction d'études. Après cinq années d'observation, on note qu'en formation générale, 68% des allophones ont obtenu une sanction d'études comparativement à 64% chez les francophones; en formation professionnelle, ces taux sont de 53% chez les allophones, comparativement à 48% chez les

francophones. Les chercheurs font remarquer également que les allophones prennent légèrement moins de temps que les francophones pour décrocher un diplôme, malgré qu'ils soient plus nombreux à travailler à temps partiel.

C - Intégration psycho-sociale

C'est au plan de l'intégration que se situe, tant pour l'école que pour l'enfant, les défis les plus importants à relever. L'enfant immigrant qui arrive dans un nouveau pays est confronté à un mode de vie différent, à des coutumes et à des valeurs éloignées des siennes. Pour de plus en plus d'enfants d'immigration récente, la marche est haute entre leur pays natal peu développé, sous-scolarisé et le Québec.

> "Le passage d'une société traditionnelle à une société moderne, entraîne des difficultés fonctionnelles et culturelles chez les familles: dans une société moderne les relations sont fonctionnelles plutôt que personnelles, les organisations sociales complexes, les valeurs d'autorité et de hiérarchie sociale rejetées, une morale sociale unique absente, la libération de la femme prônée: autant de valeurs incomprises" (44).

Il y a également la double sollicitation au plan de la langue qui trouble l'enfant. Il désire partager la langue de l'école pour être "comme les autres" et veut aussi garder sa langue d'origine et les significations culturelles qu'elle transporte et qui sont importantes pour son milieu familial et communautaire. Ce double apprentissage peut provoquer le rejet de l'une ou de l'autre des deux langues et provoquer ou bien l'inadaptation ou encore un rejet de son patrimoine linguistique et culturel. L'équilibre des jeunes immigrants est alors mis en péril.

Au plan de l'école, l'adaptation est tout aussi difficile.

> "La fonction de l'école dans la société, son organisation, les valeurs qui y sont véhiculées, les programmes d'études, les modes d'apprentissage, les pratiques pédagogiques, la conception du maître, les exigences posées à l'enfant, la participation des parents à la vie scolaire sont autant d'objets modelés par la culture d'un peuple" (44).

L'absence de membres des minorités ethniques et raciales au sein du système scolaire ne favorise pas non plus l'identification de l'élève immigrant à son milieu. Et à cela s'ajoutent les problèmes de la langue de l'école, dont nous avons largement fait état, et de la structure biconfessionnelle du système scolaire par rapport à la grande diversité religieuse chez les immigrants.

Enfin, les enfants noirs et asiatiques, minorités visibles dans un Québec majoritairement de blancs, ont à faire face à des problèmes d'image et à des préjugés racistes. Le respect par le milieu de sa "différence" ethnoculturelle est très importante pour l'image que l'enfant se fait de lui-même.

Nous ne possédons pas d'études statistiques poussées sur l'intégration psychosociale des enfants immigrants à la société et à l'école québécoise. Cela s'explique du fait que l'école

a tendance à se préoccuper davantage de l'aspect pédagogique de l'intégration des enfants (apprentissage de la langue, succès et persévérance scolaire) et également du fait qu'il est difficile d'évaluer adéquatement le degré d'intégration psychosociale des enfants.

Quoi qu'il en soit, certaines études conduites par Beauchesne et Hensler, par Coopération Nord-Sud, par la Centrale de l'enseignement du Québec, par le Conseil de la langue française, par Anne Laperrière et par le M.E.Q. permettent de tracer un bilan positif de la situation, sans négliger pour autant certaines situations conflictuelles qui exigent des solutions.

Faisons d'abord ressortir les aspects positifs:

Par rapport à l'adaptation des élèves allophones à l'école et à leur participation à la vie de cette école:

- Plus de 80% des élèves immigrants du secondaire des classes pluriethniques de langue française désirent demeurer dans l'école où ils sont inscrits (idem chez les francophones) et la même proportion déclarent participer aux activités parascolaires (75% chez les francophones).

- Dans 75% des cas, l'adaptation des élèves immigrants à la vie de l'école se fait sans difficulté majeure.

Par rapport aux relations entre élèves allophones et autres élèves ou intervenants scolaires:

- Plus de 90% des enseignants ont un grand degré d'ouverture à l'égard des valeurs et des aspirations des élèves immigrants.

- Entre 70 et 80% des intervenants scolaires croient que les relations interethniques sont positives.

- Enfin, 72% des enfants immigrants manifestent une attitude d'acceptation vis-à-vis de leurs pairs francophones et la situation à l'inverse est vraie à 65%. Ces proportions sont davantage rassurantes au primaire où 88% des enfants, quelle que soit leur origine, disent n'avoir aucun problème relié à l'acceptation.

Quant aux situations conflictuelles qui se manifestent, elles peuvent se résumer ainsi:

- Parmi les immigrants récents, un pourcentage plus élevé que chez les allophones en général s'adapte plus difficilement au milieu scolaire québécois et participe moins à la vie de l'école. Cette situation peut s'expliquer par une grande distance culturelle, une forte sous-scolarisation et la provenance d'un milieu rural d'un nombre de plus en plus élevé d'enfants immigrés.

- On constate que les attitudes négatives à l'égard de la fréquentation de l'école française, en régression de façon générale, se manifestent à nouveau au sein de communautés d'immigration récente, plus attirées par l'école anglaise à cause de

leur langue ou de leur distance culturelle.

- Les élèves du secondaire, quelle que soit leur origine ethnique, mentionnent l'existence dans les écoles d'incidents interethniques où se retrouve une violence physique ou verbale.

- Les élèves des minorités ethniques et davantage les élèves francophones de souche du secondaire reconnaissent la réalité du racisme et de la discrimination.

- La formation de sous-groupes basés sur l'origine ethnique est un phénomène très répandu dans les écoles secondaires. Cette situation conduit souvent à la ghettoïsation, au racisme et à la violence.

- Les intervenants scolaires jugent, en majorité, comme peu ou pas harmonieuses les relations entre les élèves d'origine haïtienne et les autres élèves.

D - Le lien école-parents immigrants

On ne peut s'attendre à ce que les parents des enfants récemment immigrés au Québec, occupés à s'adapter à leur nouvelle vie, puissent créer des liens étroits avec l'école et vice-versa. Ils sont souvent aux prises avec une situation économique précaire, confrontés à la barrière linguistique, et parfois sous-scolarisés ou analphabètes.

Pour un grand nombre de ces parents immigrants, le système scolaire est en soi une énigme. Ils le connaissent mal ou encore ne connaissent pas l'organisation scolaire, les programmes d'études, les pratiques pédagogiques et le cadre disciplinaire des écoles. La conception qu'ils ont de l'école et du rapport avec les professeurs est celle de leur pays d'origine et elle ne cadre pas toujours avec la façon de voir d'ici.

Une recherche effectuée par le Conseil scolaire de l'île de Montréal (45) bien qu'ayant permis d'établir un portrait plutôt positif de la situation école primaire/milieu ethnique:

- les parents immigrants expriment une grande confiance en l'école;

- ils valorisent l'éducation et manifestent un respect pour la compétence du personnel;

- ils se disent généralement satisfaits des services offerts;

- ils se réjouissent de l'ouverture manifestée par l'école ainsi que du peu de cas de racisme rencontrés;

fait néanmoins ressortir bon nombre de difficultés déjà énumérées:

- les parents immigrants participent peu ou pas à la vie collective de l'école;

- leurs relations avec les parents francophones ne sont pas toujours harmonieuses;

- l'école et la famille immigrante s'opposent souvent au chapitre des valeurs (égalité des femmes, autorité du père, etc.).

Cette situation fait en sorte que l'établissement de liens étroits entre l'école et la communauté demeure fort difficile malgré sa nécessité pour influencer l'éducation des enfants. "D'une part, l'éducation débute et se prolonge dans la famille, de l'autre, l'adaptation de l'enseignement exige une bonne connaissance du milieu dans lequel vivent les élèves ainsi qu'une représentation adéquate et une véritable présence de ce milieu dans la vie de l'école" (46).

E - Le choc des cultures

La francisation, la réussite scolaire, l'intégration harmonieuse des enfants immigrants ne peuvent réussir pleinement sans une transformation profonde de la société et plus spécifiquement de l'école, celle-ci devant amener l'enfant à apprécier la diversité ethnique et culturelle et à considérer cette altérité comme venant enrichir le milieu. Sans ouverture à l'autre, sans relations égalitaires entre tous les enfants, l'école pluriethnique ne pourra atteindre ses objectifs.

Or, la société québécoise et sa composante qui nous intéresse, l'école, ont encore "du pain sur la planche" pour mener à bien le passage de l'accueil d'intégration à l'accueil d'acceptation tels que définis par le Conseil supérieur de l'éducation (47).

> "Si toute culture qui immigre a la responsabilité de s'adapter au pays d'accueil et à la culture qui s'y trouve, il faut aussi s'attendre à ce que la culture d'accueil accepte comme un enrichissement ces apports de valeurs culturelles nouvelles. De cette façon, l'éducation interculturelle serait une éducation au dialogue des cultures, à un cheminement commun vers un avenir qui ne pourra qu'être différent parce que fondé sur un pluralisme régénérateur et non sur l'assimilation ou la disparation des cultures au profit d'une seule. L'éducation interculturelle, d'une part, consisterait dans un accueil d'intégration qui aurait pour but de rendre notre propre culture et ses valeurs accessibles aux autres, ce que recherchent selon toute vraisemblance, les personnes qui désirent venir s'installer ici et faire partie de notre société. D'autre part, il faudrait accorder une égale importance à l'accueil d'acceptation de ces cultures au lieu de chercher uniquement à les transformer. Il faut que la société d'accueil soit respectueuse des valeurs telles qu'elles sont vécues par les personnes et les groupes et qu'elle aille même jusqu'à rendre possible sa propre évolution au contact de nouveaux modes de vie qui pourraient l'enrichir. Pour assurer une véritable égalité des chances, la culture d'accueil doit éviter l'uniformisation traumatisante ou l'intégration forcée".

Nous avons vu précédemment que même si, dans l'ensemble, l'école pluriethnique se tire assez bien d'affaires, il subsiste des problèmes de rejet, de discrimination raciale, d'inadaptation de la structure des programmes et des outils scolaires, de manque de préparation des enseignants, de liens plutôt difficiles entre l'école et les parents immigrants ou entre ces derniers et les parents de souche.

Or, bien qu'elle ne puisse espérer à elle seule modifier le comportement de l'ensemble de la société, l'école, comme élément important de cette société, doit développer des attitudes, des habiletés, des connaissances chez l'enfant qui se retrouve dans un contexte multiculturel. Lorsque l'école pourra se vanter de dispenser une véritable éducation interculturelle, ce ne sera qu'après s'être attaquée à la racine des problèmes qui causent actuellement le choc des cultures.

IV - Les mesures

Le bilan de la problématique de l'intégration à l'école des enfants des communautés culturelles que nous venons de faire ne doit pas laisser supposer une absence totale de mesures et conclure à l'inertie des autorités scolaires.

Au contraire, le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires de l'île de Montréal s'efforcent, depuis déjà une dizaine d'années, de répondre aux besoins des enfants immigrants en mettant en place un certain nombre de mesures pour:

- faciliter l'apprentissage linguistique et l'intégration psychosociale des enfants immigrants;
- permettre à ces enfants une égalité de chances en éducation;
- améliorer les liens école-parents des communautés culturelles;
- favoriser la préparation du personnel enseignant et la production d'outils pédagogiques et d'outils d'évaluation adaptés à la réalité du milieu;
- mettre en place une véritable éducation interculturelle dans les écoles.

Ces mesures, rendues possibles grâce à un effort financier considérable du ministère de l'Éducation, n'arrivent cependant plus à elles seules à endiguer les problèmes. L'alourdissement de la population scolaire, la difficulté de son intégration et, plus spécifiquement, l'accroissement des problèmes reliés à l'apprentissage linguistique et surtout à la performance scolaire, nous obligent à proposer des interventions nouvelles susceptibles de contribuer à améliorer la situation.

Avant de faire état des nouvelles mesures que nous souhaiterions mettre en place à court terme, nous ferons d'abord un bref résumé de celles déjà existantes. Ainsi, ayant en mémoire les actions qui se vivent actuellement dans les écoles, nous pourrons mieux juger de l'à-propos et de la complémentarité des actions proposées.

Rappelons que les mesures en place se divisent en deux grandes catégories. D'abord, celles subventionnées par le ministère de l'Éducation selon des règles précises d'allocation: classes d'accueil et de francisation, mesures spéciales d'accueil et de francisation, mesures de soutien linguistique et programme d'enseignement des langues d'origines et, ensuite, celles que peut mettre en place, chacune des commissions scolaires, à l'aide d'une subvention globale du ministère de l'Éducation pour "l'encadrement pédagogique et administratif" des élèves immigrants.

A - Mesures en place

a) Mesures subventionnées par le M.E.Q. selon des règles précises d'allocation

En 1990-1991, le ministère de l'Éducation a consacré plus de 43 000 000 $, dont 36 700 000 $ sur l'Île de Montréal, [1] au financement des quatre principales mesures mises en place dans les écoles. Ces mesures sont les suivantes:

- Les classes d'accueil et de francisation

Réservées aux enfants qui ne parlent pas le français, qui doivent fréquenter l'école française et dont les parents sont établis au Québec depuis moins de cinq ans, les classes d'accueil sont offertes à plein temps au préscolaire, au primaire et au secondaire. Le séjour y est de durées variables mais la durée normale est de 10 mois. Le rapport maître/élèves est de 1/15 à la maternelle, de 1/16 au primaire et au secondaire.

Les classes de francisation sont destinées aux enfants admissibles à l'enseignement en anglais et aux enfants d'immigrants établis au Québec depuis plus de cinq ans, à condition qu'ils ne possèdent pas une connaissance d'usage du français et qu'ils s'inscrivent pour la première fois à l'école de langue française. Les classes de francisation sont offertes à demi-temps au préscolaire et à plein temps au primaire et au secondaire. Les règles régissant la durée et les rapports maître/élèves sont les mêmes que pour les classes d'accueil.

- Mesures spéciales d'accueil et de francisation

Ces mesures sont offertes chaque fois que les effectifs d'enfants admissibles aux classes d'accueil et de francisation sont inférieurs à ceux prévus pour l'ouverture de telles classes. Les élèves sont donc retirés de la classe régulière à des moments déterminés de la journée pour recevoir un enseignement intensif du français.

- Mesures de soutien linguistique

Depuis 1989, le M.E.Q. finance des mesures de soutien linguistique pour les élèves qui intègrent les classes régulières après être passés par les classes d'accueil ou de francisation. Ces mesures particulièrement nécessaires lors de la première année d'intégration en classe régulière sont mises en place par les écoles selon des modèles variés.

- Programme d'enseignement des langues d'origine (P.E.L.O.) et programme d'enseignement des langues ethniques (P.L.E.)

Afin d'assurer l'apprentissage de la langue et de la culture d'origine, deux programmes ont été mis sur pied: le P.E.L.O. offert à l'école publique et subventionné par le ministère de

---

[1] On considère que le tiers de la subvention serait de toute manière nécessaire pour scolariser les enfants immigrants sans mesure spéciale. L'effort financier additionnel du M.E.Q. sur l'Île de Montréal est donc évalué à environ 24 000 000 $.

l'Éducation et le P.L.E. offert par des associations ethniques subventionnées partiellement par le M.C.C.I. et reconnu pour fins de certification au secondaire. Le P.E.L.O. n'est offert que dans les écoles à forte concentration d'un groupe linguistique alors que le P.L.E. répond aux besoins d'une communauté culturelle dispersée.

Le temps et la place consacrés au P.E.L.O. sont déterminés par les commissions scolaires. En grande partie, les cours de langue d'origine sont dispensés avant ou après les heures de classes, à raison de trente minutes par jour. L'enseignement est axé sur la communication orale et écrite ainsi que sur l'étude de l'histoire, de la géographie et des traditions du pays d'origine, tout en établissant un lien entre celui-ci et le Québec. En 1989-1990, 5 721 élèves de 5 commissions scolaires de l'île de Montréal étaient inscrits à ces cours.

b) Mesures subventionnées par le M.E.Q. dans le cadre d'une subvention globale pour l'encadrement pédagogique et organisationnel

Pour l'année 1990-1991, le ministère de l'Éducation a consenti un budget global de 5 000 000 $, dont 4 7000 000 $ pour les commissions scolaires de l'île de Montréal, pour assurer "l'encadrement pédagogique et organisationnel des élèves allophones". A l'aide de cette subvention, les commissions scolaires ont mis en place un certain nombre de projets tels:

- l'engagement d'orthophonistes pour les écoles à forte concentration ethnique;
- des programmes de soutien linguistique "Trait d'Union";
- l'engagement d'enseignants supplémentaires pour les groupes d'élèves sous-scolarisés de l'accueil;
- l'engagement de personnel d'encadrement (adjoints à la direction, techniciens en loisir, surveillants d'élèves);
- l'engagement d'agents de liaison;
- l'engagement de psychoéducateurs;
- l'engagement de conseillers aux communautés culturelles et en relations interculturelles;
- des activités de perfectionnement des enseignants, des directions d'école et des cadres;
- l'achat de matériel didactique;
- la production d'outils pédagogiques et d'outils d'évaluation;
- le parrainage entre élèves de l'accueil et élèves des classes ordinaires;

- l'intégration partielle en classe ordinaire;
- le jumelage d'écoles à haute densité ethnique et d'écoles à forte présence de francophones;
- l'organisation de cours, d'ateliers, de projets pour faciliter l'intégration des parents à l'école;
- la préparation de documents susceptibles d'outiller les parents immigrants.

B - Mesures à modifier ou à créer

a) Mesures à modifier

De façon générale, les commissions scolaires de l'Île de Montréal sont satisfaites du type de mesures subventionnées par le M.E.Q. selon des règles précises d'allocation. Il y a cependant deux de ces mesures que les commissions scolaires voudraient voir modifier, soit celle des maternelles de francisation et celle des classes d'accueil au secondaire.

- Maternelles de francisation

Les maternelles de francisation, nous l'avons déjà dit, sont destinées aux enfants nés ici qui n'ont pas une connaissance d'usage du français. Ces enfants peuvent être admissibles ou non à l'enseignement en anglais. L'objectif de la classe de francisation demeure, comme pour l'accueil, l'insertion à l'école française, bien que les besoins d'intégration de certains enfants puissent se limiter à l'acquisition de la langue française.

Cependant, dans les faits, les élèves des classes de francisation, enfants d'immigrants arrivés ici depuis plus de cinq ans, ont des besoins qui se rapprochent beaucoup de ceux qui fréquentent les classes d'accueil. De fait, la distinction n'est qu'académique.

Pour ces raisons, il est évident que les maternelles de francisation devraient être dispensées à temps complet et non à demi-temps, comme c'est présentement le cas.

Les expériences-pilotes menées à la C.E.C.M. depuis 1986-1987 permettent de conclure que la formule de la maternelle de francisation à temps plein influence positivement le taux d'accès immédiat en première année et devrait favoriser les résultats scolaires ultérieurs des élèves des communautés culturelles.

- Classes d'accueil au secondaire

Le rapport maître/élèves des classes d'accueil au secondaire est actuellement de 1/16 avec un maximum de 1/19. Or, les exigences du Régime pédagogique de l'enseignement secondaire, les normes de certification, la sous-scolarisation d'un grand nombre des élèves des classes d'accueil du secondaire ainsi que l'éloignement de plus en plus marqué de leur langue d'origine du français font qu'il est à peu près impossible pour un enseignant de dispenser des

services pédagogiques adéquats quand il se retrouve devant un groupe pouvant atteindre 19 élèves. L'enseignant doit accorder une attention plus individuelle à ces élèves.

Aussi, les commissions scolaires de l'île de Montréal souhaitent-elles que le M.E.Q. abaisse le rapport des classes d'accueil au secondaire de 1/16 qu'il est actuellement à 1/13 avec un maximum ne dépassant pas 1/16.

b) Mesures à créer

Quant aux mesures qui peuvent être mises en place grâce à la subvention du M.E.Q. pour l'encadrement pédagogique et administratif', les commissions scolaires apprécient la marge de manoeuvre qui leur est laissée. Elles ont bon espoir qu'en autant que cette subvention sera maintenue, les mesures dont nous avons fait état à la section précédente pourront contribuer à redresser la situation dans l'ensemble des écoles.

Il y a cependant, pour les écoles à forte densité ethnique, deux mesures que les commissions scolaires de l'île de Montréal jugent essentielles à l'atteinte des objectifs de francisation, d'intégration, de succès scolaire et d'amélioration des liens parents-écoles et qui, à cause des coûts qu'elles engendrent, ne peuvent être mises en place à l'aide de cette subvention pour l'encadrement pédagogique et administratif'. Il s'agit de la mesure enseignants-ressources et de la mesure agents de milieu.

- Enseignants-ressources

Afin de favoriser le succès et la persévérance scolaire des enfants immigrants, les commissions scolaires de l'île de Montréal voudraient pouvoir compter, dans les écoles à forte densité ethnique, sur la présence d'enseignants-ressources pour créer des outils pédagogiques et des outils d'évaluation adaptés aux élèves immigrants, pour trouver des solutions adaptées aux problèmes de sous-scolarisation et de retards scolaires, pour favoriser l'intégration partielle des élèves des classes d'accueil et de francisation en classes ordinaires et surtout pour améliorer la pratique pédagogique des enseignants en milieu pluriethnique.

En effet, une revue de la littérature touchant les politiques d'intégration et l'éducation interculturelle permet de constater que l'aspect pédagogique est encore marginal par rapport à la préoccupation de la connaissance des ethnies, des relations interculturelles, de l'éducation aux droits, etc.

Déjà très exigeante dans la classe dite ordinaire, la pratique pédagogique présente un défi majeur à relever dans l'école à forte concentration ethnique, compte tenu de divers facteurs comme la distance culturelle, l'expérience de scolarisation, le degré de maîtrise de la langue, etc. Il s'agit ici pour l'enseignant non seulement de tenir compte de cette diversité, mais surtout de construire son enseignement en tenant compte de cette diversité. Dans cette perspective, en rapport avec un programme d'étude spécifique: histoire, géographie, mathématique et autres, il doit voir à la planification de son enseignement, à la réalisation des activités d'apprentissage et à leur évaluation.

L'enseignant-ressource au primaire et au secondaire:

- a pour objectif de favoriser les interventions pédagogiques adaptées en classe pluriethnique,
- travaille sur un ou des projets disciplinaires spécifiques avec un ou des enseignants qui veulent s'y engager,
- intervient en classe ou hors classe, selon la nature du projet et les besoins,
- intervient sur les événements pédagogiques quotidiens et les préoccupations didactiques qui s'en dégagent selon un modèle de recherche-action qui fait une place prépondérante à l'expérience pratique et aux modes de réflexion.

Les commissions scolaires de l'Île souhaiteraient retrouver 1 enseignant-ressource par école primaire comptant plus de 15% d'enfants allophones et 1 enseignant-ressource par 500 élèves pour chaque école secondaire où on retrouve cette même concentration d'enfants immigrants.

- Agents de milieu

Distincte de la mesure enseignants-ressources qui supporte l'enfant dans son cheminement scolaire, la mesure agents de milieu vise à favoriser l'intégration psychosociale de l'enfant immigrant, à le familiariser aux caractéristiques de la société québécoise, à sensibiliser le milieu scolaire à la richesse de la diversité et au respect dû à tous les groupes ethniques et sociaux présents dans la société québécoise, à permettre l'établissement de liens étroits entre les parents des communautés culturelles et l'école et à favoriser le rapprochement entre parents de vieille souche et parents des communautés culturelles.

Pour faciliter l'intégration psychosociale des enfants immigrants dans l'école, les agents de milieu, en étant très près de ces enfants, pourraient mieux leur faire comprendre les fonctions de l'école, ses valeurs, ses codes de vie, ses traditions, son organisation, ses programmes d'études, ses modes d'apprentissage, ses exigences, ses services. Ils pourraient également développer leur connaissance non seulement du contexte de l'école, mais aussi du contexte social, culturel et politique de la société québécoise et de la dynamique socio-linguistique qui s'y trouve. Ils pourraient, enfin, par la promotion et la valorisation du français, les rendre conscients de leur appartenance à cette société.

Au plan de l'éducation interculturelle, les agents de milieu verraient à créer ou à consolider une attitude favorable de l'ensemble du milieu scolaire (directions, enseignants, élèves) envers les élèves immigrants de l'école. Ils devraient renforcer la tolérance et promouvoir des attitudes positives face à la diversité ethnique. Ils verraient à valoriser l'apport de nouvelles cultures, tout en empêchant la ghettoïsation.

En se préoccupant spécifiquement des parents des enfants immigrants, les agents de milieu favoriseraient et amélioreraient le nombre et la qualité des contacts entre l'école et ces parents. Dans la mesure où ils feraient mieux connaître l'école aux parents et vice-versa, ils susciteraient une plus grande participation de ces derniers à la vie de l'école et un plus grande compréhension de l'école aux spécificités de ces parents.

Enfin, leur rôle favoriserait des relations intercommunautaires plus harmonieuses, tant au niveau des élèves qu'à celui des parents et leur permettrait d'être à l'affût des tensions culturelles et raciales et de les désamorcer avant qu'elles ne prennent trop d'ampleur.

Ces agents de milieu devraient se retrouver dans chacune des écoles primaires et secondaires comptant au moins 15% d'enfants allophones, selon un rapport d'un agent par école. Il faudrait cependant retrouver un agent de milieu additionnel dans les écoles secondaires de plus de 1 000 élèves.

Dotés d'une formation collégiale ou préférablement universitaire dans les domaines reliés à l'éducation ou au travail social et communautaire, recrutés selon des critères qui favoriseraient les candidats ayant de la facilité au plan des relations interpersonnelles et une grande sensibilité à la problématique de la diversité culturelle, les agents de milieu devraient aussi être capables de s'intégrer autant au milieu scolaire qu'au milieu communautaire et être préférablement issus d'une minorité ethnique.

Troisième partie

Coûts des mesures et financement

I - L'école et les enfants de milieux défavorisés: coûts des mesures

II - L'école et les enfants des communautés culturelles: coûts des mesures

III - Le financement des mesures

I- L'école et les enfants de milieux défavorisés

Coûts des mesures

Afin de mettre en place les mesures proposées dans la première partie de ce mémoire pour répondre aux besoins des quelque 50.000 élèves de milieux défavorisés, les commissions scolaires de l'île de Montréal devraient compter sur un budget annuel d'environ 39 000 000 $, alors que seul un budget de 6 200 000 $ (4 350 000 $ du Conseil scolaire, et 1 850 000 $ du M.E.Q.) est actuellement consenti. La somme additionnelle réclamée s'élève donc à environ 33 000 000 $. L'ensemble du budget requis se détaille ainsi:

Mesures	Nombre de postes	Salaire moyen par poste	Coût total
Maternelles 4 ans	105	42 000	4 410 000 $
Enseignants-ressources	115	50 839	5 846 485 $
Professionnels du comportement	70	50 000	3 500 000 $
Professionnels du langage	35	45 000	1 575 000 $
Agents de milieu	50	40 000	2 000 000 $
Animateurs en bibliothèque	50	32 000	1 600 000 $
Parents-ressources	35	10 000	350 000 $
Maternelles 5 ans plein temps	105	42 000	4 410 000 $
Encadrement pédagogique et administratif			
conseillers pédagogiques	20	52 000	1 040 000 $
adjoints à la direction	50	58 000	2 900 000 $
Mesures alimentaires			3 767 500 $
Étude ou travail dirigé	466	3 600	1 677 600 $
Personnes-ressources			600 000 $
Recherche			275 000 $
Interventions auprès des parents et perfectionnement du personnel			200 000 $
Interventions au secondaire			4 638 000 $
Coût total de l'ensemble des mesures			38 789 585 $
Financement 1990-1991 (M.E.Q. - C.S.I.M.)			6 200 000 $
Montant additionnel requis			32 589 585 $

Ce montant représente moins de 4% du budget total consacré à l'éducation primaire et secondaire publique sur l'île de Montréal. A titre comparatif, on peut également faire remarquer que le ministère de l'Education du Québec consacre actuellement plus de 36 000 000 $ sur l'île pour des programmes destinés à franciser et à intégrer les immigrants, en nombre beaucoup moins élevé, et qu'il a l'intention d'augmenter sa contribution financière dans ce domaine.

II - L'école et les enfants des communautes culturelles

A - Coûts des mesures à modifier ou à créer

L'élargissement de la mesure maternelle de francisation, l'abaissement du rapport maître/élèves dans les classes d'accueil au secondaire ainsi que la mise en place des mesures enseignants-ressources et agents de milieu exigeraient pour les commissions scolaires de l'île de Montréal un déboursé additionnel de l'ordre de 24 400 000 $, calculé de la façon suivante:

a) Maternelles de francisation portées à plein temps

- nombre de groupes en 1990-1991 (demi-temps)	55	
coût moyen subventionné d'un enseignant	25 000 $	
- nombre de groupes prévus en 1991-1992 (plein temps)	110	
coût moyen subventionné d'un enseignant 1991-1992	50 000 $	
Coût total de la mesure (110 X 50 000 $) - (55 X 25 000 $)		4 125 000 $

b) Modifications du rapport maître/élèves dans les classes d'accueil au secondaire

- nombre de groupes en 1990-1991 (rapport 1/16)	130	
- nombre de groupes prévus en 1991-1992 (rapport 1/16)	155	
- nombre de groupes prévus en 1991-1992 (rapport 1/13)	190	
- nombre de groupes supplémentaires	35	
- nombre d'enseignants supplémentaires (1,506 enseignant par groupe)	53	
Coût moyen subventionné d'un enseignant 1991-1992	50 000 $	
Coût total de la mesure (53 X 50 000 $)		2 650 000 $

c) Enseignants-ressources

1 - primaire		
- nombre d'écoles primaires ayant plus de 15% d'enfants allophones en 1990-1991	110	
- prévision du nombre d'écoles primaires dans la même situation en 1991-1992	120	
Coût moyen subventionné d'un enseignant 1991-1992	50 000 $	
Coût de la mesure au primaire (120 X 50 000 $)		6 000 000 $
2 - secondaire		
- nombre d'écoles secondaires ayant plus de 15% d'enfants allophones en 1990-1991 et 1991-1992	42	
- nombre d'élèves dans ces écoles secondaires	42 255	
- nombre total d'enseignants requis (1 par 500 élèves)	85	
Coût moyen subventionné d'un enseignant 1991-1992	50 000 $	
Coût de la mesure au secondaire (85 X 50 000 $)		4 250 000 $
Coût total de la mesure enseignants-ressources		10 250 000 $

d) Agents de milieu

1 - primaire		
- nombre d'écoles primaires ayant plus de 15% d'enfants allophones en 1990-1991	110	
- prévision du nombre d'écoles primaires dans la même situation en 1991-1992	120	
Coût moyen subventionné d'un agent de milieu 1991-1992	40 000 $	
Coût de la mesure au primaire (120 X 40 000 $)		4 800 000 $
2 - secondaire		
- nombre d'écoles secondaires de moins de 1000 élèves ayant plus de 15% d'enfants allophones en 1990-1991 et 1991-1992	20	
- nombre d'écoles secondaires de plus de 1000 élèves ayant plus de 15% d'enfants allophones en 1990-1991 et 1991-1992	22	
- nombre total d'agents de milieu requis (1 agent par école de moins de 1 000 élèves et 2 par école de plus de 1 000 élèves)	64	
Coût moyen subventionné d'un agent de milieu 1991-1992	40 000 $	
Coût de la mesure au secondaire (64 X 40 000 $)		2 560 000 $
Coût total de la mesure agents de milieu		7 360 000 $

Coût total de l'ensemble des mesures	24 385 000 $

III - Le financement des mesures

Comme nous l'avons déjà indiqué, toutes les mesures actuellement en place dans le dossier des milieux défavorisés sont financées principalement par le Conseil scolaire et le ministère de l'Éducation. Dans le dossier de l'apprentissage linguistique et de l'intégration des immigrants, c'est le ministère de l'Éducation qui finance l'ensemble des mesures.

Comme les mesures proposées pour l'éducation en milieux défavorisés demandent des crédits de l'ordre de 39 000 000 $, soit environ 33 000 000 $ de plus que les crédits consentis en 1990-1991, et que les nouvelles mesures proposées dans le dossier des enfants immigrants nécessitent une somme de 24 400 000 $, laquelle doit s'ajouter aux 24 000 000 $[11] déjà consentis en 1990-1991, il faut se pencher sérieusement sur les avenues possibles pour financer ces programmes.

A - Financement des mesures pour les enfants des écoles de milieux défavorisés

Pour financer les interventions en milieux défavorisés en 1990-1991, le Conseil scolaire et les commissions scolaires de l'Île de Montréal comptent sur la maigre subvention de 1 850 000 $ du ministère de l'Éducation destinée à payer, en partie, le coût des maternelles 4 ans et sur les revenus d'intérêt provenant des taxes scolaires perçues par le Conseil scolaire qui s'élèvent à environ 4 350 000 $ par année.

Avec des revenus aussi limités, le Conseil ne peut, bien sûr, espérer financer les programmes proposés, lesquels demandent des ressources de l'ordre de 39 000 000 $. Il ne peut non plus, par conséquent, s'acquitter de son importante responsabilité, reconfirmée par la Loi 107, d'assurer le rattrapage en matière d'éducation dans les milieux défavorisés de l'Île de Montréal.

La Loi donne des obligations au Conseil mais le législateur omet de lui accorder les moyens nécessaires pour s'acquitter de cette obligation. En effet, dans la situation présente, ce n'est que par l'astuce du placement des revenus de taxe que le Conseil peut soutenir quelques minces et insuffisantes initiatives dans les commissions scolaires.

Pour dénouer le problème de financement, le Conseil propose que le ministère de l'Éducation élargisse sa participation financière dans le dossier de la défavorisation et finance totalement les mesures maternelle 4 ans demi-temps et maternelle 5 ans plein temps, en milieux défavorisés. La contribution ministérielle s'élèverait ainsi à environ 9 millions $ soit 7 millions $ de plus qu'actuellement.

Quant aux autres mesures dont les coûts s'élèvent à environ 30 millions $, le Conseil souhaiterait pouvoir les financer partiellement par les revenus de placement de la taxe, environ 4,5 millions, et partiellement par une surtaxe spéciale de 0,003 du cent dollars d'évaluation sur la partie des évaluations uniformisées des immeubles qui excède 300 000 $. Cette surtaxe assurerait au Conseil des revenus d'environ 15,5 millions $.

L'ensemble des revenus anticipés dans cette proposition, sans combler la totalité des besoins exprimés, permettrait quand même aux commissions scolaires de l'Île de Montréal de mettre en place les principales mesures proposées dans ce mémoire.

B - Financement des mesures pour les enfants des écoles à taux élevé de présence ethnique

Le ministère de l'Éducation investit actuellement quelque 24 000 000 $[1] sur l'Île de Montréal pour répondre aux besoins des enfants immigrants sur ce territoire. Pour financer l'ensemble des nouveaux programmes proposés dans le présent document, il faudrait que le Ministère consente aux commissions scolaires de l'Île de Montréal une subvention additionnelle de 24 millions $.

Le Conseil et les commissions scolaires de l'Île de Montréal souhaitent donc que le ministère de l'Éducation augmente de 24 millions $ sa contribution à ce chapitre de façon à financer l'ensemble des nouveaux programmes proposés.

---

[1] On peut considérer qu'environ les 2/3 de la 700 000 $ soit environ 24 000 000 $, constituent une contribution financière additionnelle du M.E.Q. aux programmes visés aux enfants immigrants. On estime qu'il en coûterait environ 10 700 000 $ à ces enfants des classes d'accueil et de francisation étaient placés dans les classes ordinaires.

Corollaires

I - La double problématique: l'école et les enfants des communautés culturelles en milieux défavorisés

II - La concertation des intervenants

I - La double problématique: l'école et les enfants des communautés culturelles en milieux défavorisés

Dans les deux premières sections de ce document, nous avons fait une analyse de la problématique des enfants pauvres et de celle des enfants immigrants sans jamais les interrelier. Nous avons procédé ainsi tout à fait consciemment, d'abord, pour mettre en évidence les particularités de chacun des dossiers et, ensuite, pour mieux cerner les mesures proposées, lesquelles, à l'image des problématiques, sont tout à fait différentes d'un dossier à l'autre.

Cette démarche ne devait pas cependant nous empêcher de répondre à l'importante question, à savoir, les deux problématiques se recoupent-elles et, si oui, dans quelle mesure? Elle ne pouvait non plus nous faire oublier le cri d'alarme de certaines écoles, confrontées sans équivoque à la présence d'enfants immigrants pauvres, à l'effet que chez eux, les problèmes étaient plus que doublés.

Aussi, le Conseil scolaire a-t-il procédé à une classification de toutes les écoles primaires et secondaires de son territoire par ordre décroissant de l'indice de défavorisation socio-économique, [illegible] en parallèle le pourcentage des élèves nés hors-Canada pour chacune d'elles. Cette étude a permis de constater que de façon générale, on ne peut faire une adéquation entre la pauvreté et l'immigration: seulement 22 des 240 écoles primaires et 3 des 57 écoles secondaires du réseau français laissaient voir un indice élevé de pauvreté et une présence importante d'enfants immigrants récents.

Cependant, même si par bonheur les deux problématiques ne se recoupent que dans un nombre limité d'écoles, il n'en demeure pas moins que les écoles qui doivent faire face et à la pauvreté et à la présence importante d'enfants immigrants sont aux prises avec des difficultés qui dépassent largement la somme arithmétique des problèmes analysés dans les deux premières sections. En effet, non seulement les enfants immigrants pauvres se retrouvent-ils avec des difficultés d'apprentissage linguistique et d'intégration psychosociale, mais ils se voient également confrontés en même temps aux problèmes de sous-stimulation, de sous-scolarisation des parents et de monoparentalité; en somme, à des conditions d'existence généralement défavorables.

Aussi, et bien que ce ne soit pas le but du présent exercice, il faudrait à l'avenir, lors de la préparation des méthodes d'allocations budgétaires au ministère de l'Éducation, au Conseil scolaire ou dans les commissions scolaires elles-mêmes, tenir compte qu'une simple addition des ressources allouées pour les problématiques prises séparément ne permettra pas aux écoles concernées de mettre en place des mesures susceptibles de donner aux enfants une véritable égalité des chances en éducation.

II - La concertation des intervenants

Depuis 1973, année de sa création, le Conseil scolaire de l'Île de Montréal a toujours fait de la défavorisation en milieu scolaire sa première priorité. Avec des moyens limités, il a tenté, tant bien que mal, d'assurer un encadrement général et le financement des mesures préconisées par les commissions scolaires.

Cependant, comme nous l'avons indiqué précédemment, le système d'éducation ne peut résoudre le problème de la pauvreté indépendamment "d'un processus multidimensionnel de transformation profonde de tous les secteurs de la vie: travail, habitation, conditions d'existence, santé, emprise sur les institutions sociales, loisirs, etc.".

Alors, face à l'aggravation du problème de la pauvreté sur l'Île de Montréal et compte tenu de l'intérêt manifesté ces dernières années par la ville de Montréal, certaines autres villes de l'île et par la Communauté urbaine de Montréal, le Conseil entend susciter, au cours des prochains mois, des rencontres entre les représentants du monde municipal et du monde scolaire de manière à permettre des échanges sur les préoccupations et les orientations privilégiées par les organismes du milieu face au problème de la défavorisation socio-économique et aussi pour permettre une éventuelle coordination des actions de chacun.

Cependant, ce que le Conseil privilégierait encore davantage, c'est qu'une table de concertation élargie soit formée de façon à regrouper non seulement les organismes municipaux et scolaires de l'Île de Montréal, mais également des représentants des divers ministères impliqués dans la lutte à la pauvreté: Éducation, Santé et Services sociaux, Affaires municipales, Main-d'oeuvre, Sécurité du revenu et Formation professionnelle.

Une telle table de concertation éviterait que les efforts de chacun soient éparpillés. Sa formation témoignerait d'une véritable volonté nationale d'endiguer le problème de la pauvreté.

Aussi, le Conseil souhaite que le ministre de l'Éducation accepte cette proposition du Conseil et prenne le leadership de constituer une telle table de concertation élargie sur la problématique de la pauvreté sur l'Île de Montréal.

Remerciements

Remerciements

Ce mémoire a été préparé sous la responsabilité d'un comité présidé par monsieur **Pierre Tougas**, *conseiller cadre en pédagogie et planification* du ***Conseil scolaire de l'île de Montréal***, et composé de:

Monsieur **Roch Archambault**, ***Commission scolaire Sainte-Croix***
Madame **Lorraine Bastien**, ***Commission des écoles protestantes du Grand Montréal***
Monsieur **Georges Cloutier**, ***Commission des écoles catholiques de Verdun***
Madame **Louise Laflamme**, ***Commission scolaire du Sault-Saint-Louis***
Madame **Nicole Le Bihan**, ***Commission scolaire de Lakeshore***
Madame **Mona Leblanc**, ***Commission des écoles catholiques de Montréal***
Monsieur **Jules Levasseur**, ***Conseil scolaire de l'île de Montréal***
Monsieur **Félix Méloul**, ***Commission des écoles protestantes du Grand Montréal***
Monsieur **Emilio Panetta**, ***Commission scolaire Jérôme-Le Royer***
Madame **Micheline Pothier**, ***Commission des écoles catholiques de Montréal***
Madame **Monique Tremblay**, ***Commission scolaire Baldwin-Cartier***
Monsieur **Marcel St-Jacques**, ***Commission des écoles catholiques de Montréal***
Monsieur **Marcel St-Jacques**, ***Conseil scolaire de l'île de Montréal***

Les personnes suivantes ont également contribué à la préparation du mémoire:

Madame **Guylaine Boivin**, ***Conseil scolaire de l'île de Montréal***	Édition électronique
Madame **Nicole Corbeil**, ***Conseil scolaire de l'île de Montréal***	Secrétariat
Madame **Michelle Couture**, ***Conseil scolaire de l'île de Montréal***	Secrétariat
Monsieur **Yves Desnoyers**, ***Commission des écoles catholiques de Montréal***	Coûts
Monsieur **Jacques Le Sall**, ***Commission des écoles protestantes du Grand Montréal***	Coûts
Monsieur **Jean Matte**, ***Conseil scolaire de l'île de Montréal***	Graphiques et édition électronique
Madame **Danielle Sabourin**, ***Conseil scolaire de l'île de Montréal***	Mesure alimentaire

Le ***Conseil*** tient à remercier l'ensemble de ces personnes pour leur précieuse collaboration.

Références bibliographiques

Références bibliographiques

1- Ministère de l'Éducation du Québec. ***Éducation et développement: une approche aux interventions d'éducation en milieux défavorisés***. Ministère de l'Éducation du Québec, 1975.

Ministère de l'Éducation du Québec. ***L'école québécoise: énoncé de politique et plan d'action***. Ministère de l'Éducation du Québec, 1979.

Ministère de l'Éducation du Québec. ***L'école s'adapte à son milieu: énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible***. Ministère de l'Éducation du Québec, 1980.

2- Jules Léger, Le Montréal métropolitain, ***L'analyste économique***, 1989, vol. 1, no 2. Direction de la planification, de l'analyse et de l'évaluation, Industrie, Sciences et Technologie Canada.

3- Conseil national du bien-être social, ***Profil de la pauvreté***, 1988. Ministère des approvisionnements et Services Canada, 1988.

4- Conseil scolaire de l'Île de Montréal, UPS classées par ordre décroissant de leur indice global de défavorisation; tableau B de ***Carte de la défavorisation et degré de défavorisation des unités de planification scolaire du territoire du Conseil scolaire de l'Île de Montréal***. Conseil scolaire de l'Île de Montréal, 1989.

5- Julien Harvey, Un Québec cassé en deux, ***Relations***, no 545, novembre 1988. p. 264-265.

6- David P. Ross et E. Richard Shillington, ***Données de base sur la pauvreté au Canada***, 1989. Conseil canadien de Développement social, 1989.

7- Conseil scolaire de l'Île de Montréal, Sous-scolarisation des mères: pourcentage de femmes ayant un ou plusieurs enfants de 5 à 17 ans et comptant 8 années ou moins de scolarité; élément no 2 de ***Cartes et données relatives à divers indicateurs utilisés pour établir la carte de la défavorisation sur l'Île de Montréal***, Conseil scolaire de l'Île de Montréal, 1984.

8- Conseil scolaire de l'Île de Montréal, ***Statistiques et cartes sur la situation de la sous-scolarisation sur le territoire du Conseil scolaire de l'Île de Montréal***. Conseil scolaire de l'Île de Montréal, 1990.

9- Richard Langlois, ***S'appauvrir dans un pays riche***. Centrale de l'enseignement du Québec et les Éditions Saint-Martin, 1990.

10-Ville de Montréal, ***Habiter Montréal: énoncé de politique d'habitation***. Ville de Montréal, 1989.

11-Conseil scolaire de l'Île de Montréal, ***Carte de la défavorisation et degré de défavorisation des unités de planification scolaire du territoire du Conseil scolaire de l'Île de Montréal***. Conseil scolaire de l'Île de Montréal, 1989.

12-Conseil scolaire de l'Île de Montréal, Logements détériorés: pourcentage de logements privés occupés nécessitant des réparations majeures; élément no 4 de ***Cartes et données relatives à divers indicateurs utilisés pour établir la carte de la défavorisation sur l'Île de Montréal***, Conseil scolaire de l'Île de Montréal, 1984.

13-Office municipal d'habitation de Montréal, ***Répertoire des logements à loyer modique au 31 décembre 1989***. Office municipal d'habitation de Montréal, 1990.

14-Ministère de la Main-d'oeuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle, ***La pauvreté au Québec, 1973-1986: les faits saillants***. Direction générale des politiques et des programmes, Ministère de la Main-d'oeuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle, (1990).

15-Conseil scolaire de l'Île de Montréal, Chômage prolongé: pourcentage de familles ayant un ou plusieurs enfants de 5 à 17 ans et dont le chef n'a jamais travaillé ou a travaillé la dernière fois avant 1980; élément no 3 de ***Cartes et données relatives à divers indicateurs utilisés pour établir la carte de la défavorisation sur l'Île de Montréal***, Conseil scolaire de l'Île de Montréal, 1984.

16-Conseil national du Bien-être social, ***Les pauvres et les soins de santé au Canada***. Conseil national du Bien-être social, 1982.

17-Wilkins R., Health Expectancy by Local Area in Montreal: a Summary of Findings, ***Canadian Journal of Public Health***, 77, p. 216-220.

18-Enquête Santé-Canada, ***La santé des Canadiens***. Statistique Canada, Ministère des Approvisionnements et Services Canada, 1981.

19-Conseil des affaires sociales et de la famille, ***Objectif: Santé***. Gouvernement du Québec, 1984.

20-Robert Allard et al., ***La santé de la population du D.S.C. Saint-Luc: Qu'en savons-nous en 1987?***, Département de santé communautaire, Hôpital Saint-Luc, 1987.

21-G. Denis, M. Tousignant et L. Laforest, Prévalence des cas d'intérêt psychiatrique dans une région du Québec, ***Revue canadienne de santé publique***, 1973, no 64, p. 387-397.

22-M. Tousignant et V. Kovess, L'épidémiologie en santé mentale: le cadre conceptuel de l'enquête Santé Québec, ***Sociologie et Sociétés***, 1985, vol. 17, no 1, p. 15-26.

23-Ministère de la Santé et des Services sociaux et les Départements de santé communautaire, ***Enquête Santé Québec***, Gouvernement du Québec, 1987.

24-Lorraine Bernier et al., ***La région de Montréal se porte-t-elle mieux que le reste du Québec?***: Résultats de l'enquête Santé Québec, 1987, Regroupement de départements de santé communautaire du Montréal métropolitain, 1989.

25-Conseil supérieur de l'éducation, ***Les activités parascolaires à l'école secondaire: un atout pour l'éducation*** (avis au ministre de l'Education). Conseil supérieur de l'éducation, 1988.

26-C.-H. Elder, ***Children of the Great Depression***, University of Chicago Press, 1974.

27-James Garbarino, ***Children and Families in the Social Environment***, 1982.

28-Uric Bronferbremer, ***The Ecology of Human Development***, Harvard University Press, Cambridge, 1979.

29-Conseil scolaire de l'Île de Montréal, ***Relation entre le degré de défavorisation socio-économique des écoles primaires françaises de la C.E.C.M. et certaines de leurs caractéristiques socio-pédagogiques***, Conseil scolaire de l'Île de Montréal, 1986. (non publié).

30-Claude Montmarquette et al., ***Evaluation de l'Opération renouveau centrée sur les rendements en français et en mathématiques et sur l'image de soi des élèves***. (Centre de recherche en développement économique), Conseil scolaire de l'Île de Montréal, 1983.

31-Jean-Denis Marchand et Caroline Guay, ***Rapport annuel de l'Opération renouveau***. Conseil scolaire de l'Île de Montréal, 1988-1989.

Commission des écoles protestantes du Grand Montréal, ***Données statistiques des résultats des examens-synthèses de juin 1990***, (non publié)

32-Ministère de l'Éducation, ***Rapport statistique des résultats aux épreuves du secondaire, juin 1988***. Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques, Ministère de l'Éducation du Québec, 1988.

Ministère de l'Éducation, ***Rapport statistique des résultats aux épreuves du secondaire, juin 1989***. Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques, Ministère de l'Éducation du Québec, 1989.

33-Conseil scolaire de l'Île de Montréal, Abandon précoce: pourcentage de personnes de 15 à 17 ans qui n'ont pas fréquenté une école, un collège ou une université à un moment quelconque depuis septembre 1980; élément no 6 de ***Cartes et données relatives à divers indicateurs utilisés pour établir la carte de la défavorisation sur l'Île de Montréal***, Conseil scolaire de l'Île de Montréal, 1984.

34-M. Leblanc et J. Garlépy, ***Ecologie sociale et inadaptation juvénile à Montréal***, 1976.

35-R. Bédard et al. Le projet A.S.O.P.E., son orientation, sa méthodologie, son portrait social et ses réalisations, ***Les cahiers d'A.S.O.P.E.***, 1981, vol. 7.

36-Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Taux de passage au collégial. Données non publiées fournies par la Direction générale de l'enseignement collégial.

37-M. Henripin et V. Ross, ***Les parents dans l'école: ils font quoi? dans quelles limites? pourquoi et vers quoi?*** Ministère de l'Éducation du Québec, Service général des communications, 1975.

38-C. Colin, J.-P. Lavoie et C. Poulin, ***Les personnes défavorisées***. Gouvernement du Québec. (Monographie rédigée à partir des données de l'enquête Santé Québec effectuée par le ministère de la Santé et des Services sociaux et les départements de santé communautaire du Québec et diffusée sous le titre Et la santé, ça va?) 1989.

39-Marie McAndrew, ***Les relations école/communauté en milieu pluriethnique montréalais***. Conseil scolaire de l'Île de Montréal, 1988.

40-Francine Bonnier-Tremblay, Recherche dedapam. Service des études, Commission des écoles catholiques de Montréal, 1977.

41-Nicole Doucet, ***Evaluation de la mesure alimentaire en milieu défavorisé***. Service aux étudiants, Secteur des services de nutrition et de la petite enfance, Commission des écoles catholiques de Montréal, 1988.

42-A. F. Meyers et al. School Breakfast Program and School Performance, ***American Journal of Diseased Children***, 1989, vol. 143, p. 1234-1239

43-Conseil de la langue française, ***Réfléchir ensemble sur l'école française pluriethnique***, Conseil de la langue française, 1987.

44-Ministère de l'Éducation du Québec, ***L'école québécoise et les communautés culturelles*** (rapport du comité présidé par Max Chancy). Gouvernement du Québec, 1985.

45-Marie McAndrew, ***Les relations école/communauté en milieu pluriethnique montréalais***. Conseil scolaire de l'Île de Montréal, 1988.

46-Jocelyn Berthelot, ***Apprendre à vivre ensemble***. Centrale de l'enseignement du Québec, 1990.

47-Conseil supérieur de l'éducation, ***L'éducation interculturelle*** (avis au ministre de l'Éducation). Conseil supérieur de l'éducation, 1983.

48-Robert Choinière, ***La situation démographique et socio-économique de la population du Montréal métropolitain***. Regroupement de départements de santé communautaire du Montréal métropolitain, 1990.

Annexe

Carte 1	Limites territoriales des commissions scolaires et des unités de planification scolaire, 1990
Carte 2	Indice global de défavorisation selon les unités de planification scolaire du Conseil scolaire de l'île de Montréal
Carte 3	Sous-scolarisation des mères
Carte 4	Sous-scolarisation en nombres relatifs
Carte 5	Familles immigrantes avec enfant(s), vivant sous le seuil de la pauvreté, en 1985

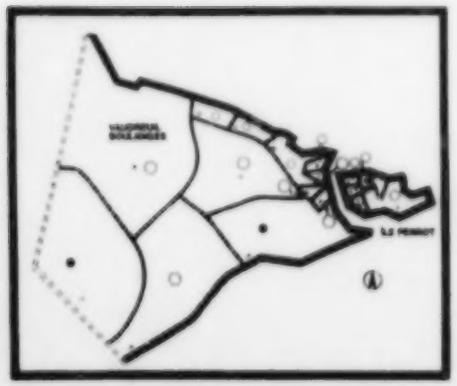
Carte réalisée pour le Conseil scolaire de l'île de Montréal par Cartographie INRS-Urbanisation, 1990

Conseil scolaire
de l'île de Montréal

Conseil scolaire
de l'île de Montréal

Indice global de défavorisation
selon les unités de planification scolaire
du Conseil scolaire de l'île de Montréal

Conseil scolaire
de l'île de Montréal



SOUS-SCOLARISATION DES MÈRES.

POURCENTAGE DE FEMMES AYANT UN OU PLUSIEURS ENFANTS DE 5 À 17 ANS ET COMPTANT 8 ANNÉES OU MOINS DE SCOLARITÉ.

- 70 ET PLUS
- 60 - 69.9
- 50 - 59.9
- 40 - 49.9
- 30 - 39.9
- 20 - 29.9
- 10 - 19.9
- MOINS DE 10

UPS pour lesquelles il a été impossible d'établir un indice de scolarisation.

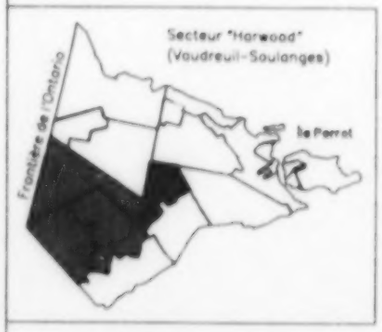
UPS sans désignation.

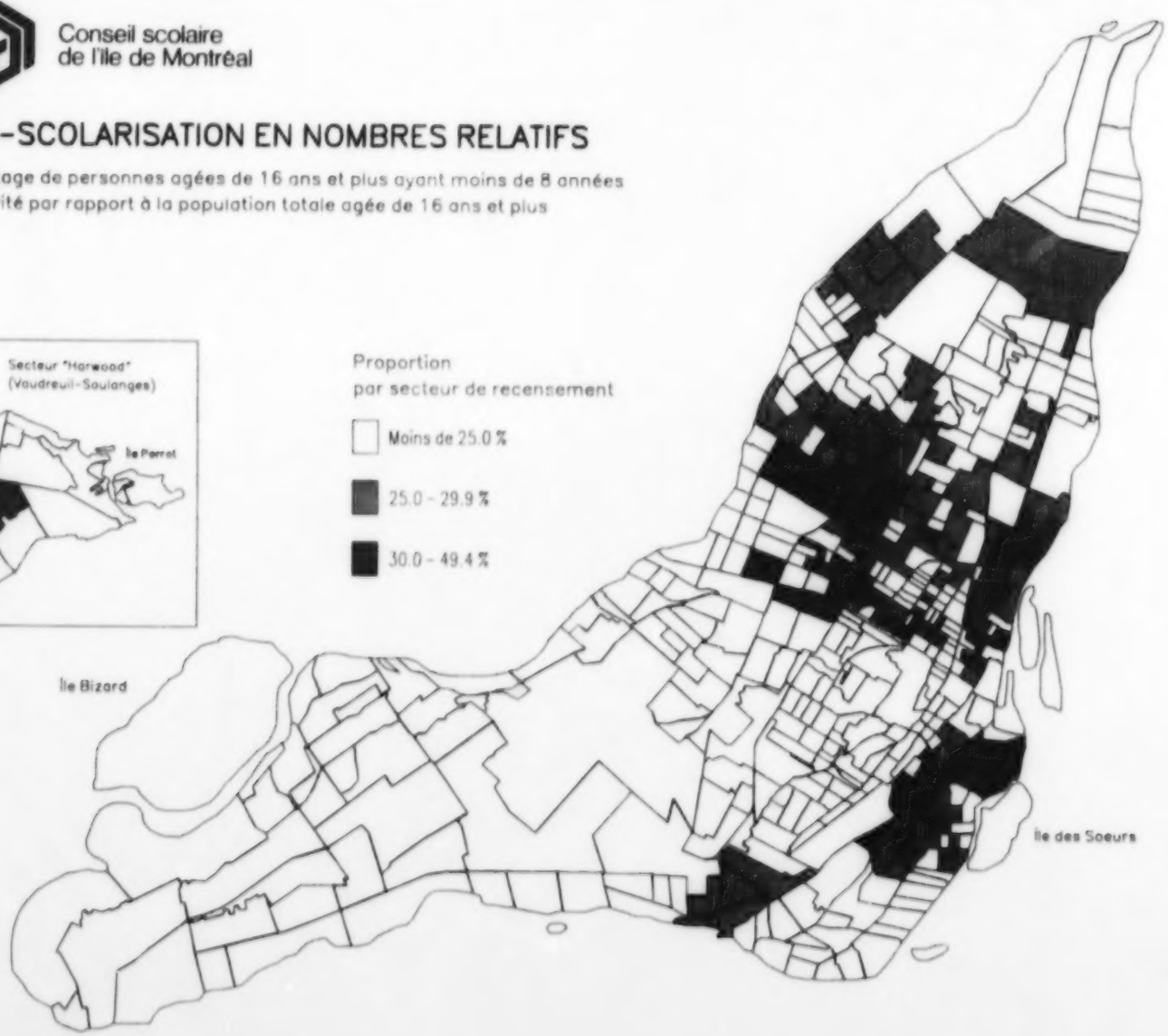
Statistique Canada Recensement 1981

Conseil scolaire
de l'île de Montréal

SOUS-SCOLARISATION EN NOMBRES RELATIFS

Pourcentage de personnes agées de 16 ans et plus ayant moins de 8 années de scolarité par rapport à la population totale agée de 16 ans et plus





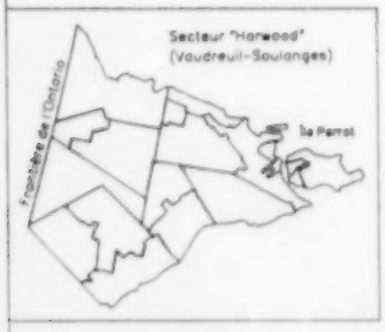
Préparé pour le Conseil scolaire de l'Île de Montréal
par le Service de cartographie de l'INRS-Urbanisation, 1990

Source: Recensement du Canada, 1986

Conseil scolaire
de l'Île de Montréal

FAMILLES IMMIGRANTES AVEC ENFANT(S), VIVANT SOUS LE SEUIL DE LA PAUVRETÉ, EN 1985

Familles ayant au moins un enfant âgé de 0 à 12 ans, en juin 1986, dont le revenu total en 1985 a été inférieur au seuil de la pauvreté selon Statistique Canada et dont le père (ou la mère si elle vit sans conjoint) est né(e) à l'EXTÉRIEUR DU CANADA et est arrivé(e) au pays avant 1985



Nombre de familles
par secteur de recensement

- Moins de 75
- 75 - 99
- 100 - 414

Île Bizard

Île des Soeurs

Préparé pour le Conseil scolaire de l'Île de Montréal
par le Service de cartographie de l'INRS-Urbanisation, 1989

Source: Recensement du Canada, 1986

CENTRE DE DOCUMENTATION COLLÉGIALE
1111, rue Lapierre
LASALLE (Québec)
H8N 2J4

Les enfants de milieux défavorisés et ceux des communautés culturelles

Résumé du mémoire
au ministre de l'Éducation

Texte de la conférence de presse
donnée par Me Jacques Mongeau
le 18 février 1991

Février 1991

(c) Conseil scolaire de l'île de Montréal

Dépôt légal - premier trimestre 1991
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada

ISBN 2-920521-58-6

PREAMBULE

Depuis plus de deux décennies, le Conseil scolaire et les commissions scolaires de l'île de Montréal se préoccupent au plus haut point des enfants de milieux défavorisés. Plus récemment, la présence de plus en plus importante d'enfants immigrants récents est aussi venue poser de nouveaux défis à l'école.

Le mémoire que nous déposons aujourd'hui brosse un portrait de la situation des enfants pauvres et des enfants immigrants dans les écoles des commissions scolaires de l'île de Montréal; il fait état de leurs difficultés et de celles que l'école éprouve à assurer son rôle. En conclusion, il établit le coût des mesures proposées pour redresser la situation et réclame du Gouvernement des subventions accrues et une source de financement autonome afin de permettre aux commissions scolaires de l'île de Montréal de remplir leur mission.

PREMIERE PARTIE: LA PAUVRETE SUR L'ILE DE MONTREAL

LE FAIBLE REVENU

Ce n'est pas un effet du hasard si le problème de la pauvreté a fait au cours des derniers mois la une de la presse écrite et parlée. En 1991, il y a encore plus de pauvres que jamais sur le territoire de l'île de Montréal.

Les chiffres tirés des recensements de Statistique Canada indiquent que la région métropolitaine de Montréal est devenue le plus gros bassin de pauvreté au pays. Pire encore, l'incidence de la pauvreté dans la ville de Montréal (31,5%) est deux fois plus élevée que dans le reste de la région métropolitaine (16,3%).

Qu'il s'agisse de la population en général, des familles ou des enfants vivant au sein de familles à faible revenu, la pauvreté a progressé partout au cours de la période écoulée entre les deux derniers recensements. Les inégalités socio-économiques se sont accrues, même dans un contexte de croissance économique.

Enfin, et c'est ce qui apparaît le plus dramatique, une analyse de la pauvreté dans les 30 zones géographiques les plus défavorisées de notre territoire montre que le taux de familles avec enfants vivant sous le seuil de la pauvreté s'établit à plus de 50%. Ici on ne parle plus d'être pauvres parmi les riches au sens de Statistique Canada, on parle de pauvreté totale.

LES CONDITIONS D'EXISTENCE

La pauvreté est plus qu'économique. Elle est aussi une véritable disqualification tant sur le plan social que sur celui du vécu quotidien. Permettez-moi d'analyser quelques domaines où les

conditions d'existence désavantageuses des pauvres du territoire de l'île de Montréal se cumulent et s'ajoutent à la défavorisation économique.

Les familles monoparentales

Au Québec, de 1976 à 1986, la proportion des familles monoparentales est passée de 10,3% à 14,4%. Pendant la même période, la proportion des familles monoparentales pauvres (à 85% dirigées par des femmes) est passée de 24,0% à 32,4%.

Or, près de 60% des mères seules pauvres habitent les grandes villes et se retrouvent en grande majorité dans les zones défavorisées. En 1986, alors que le revenu familial moyen québécois était de 37 282 $, 35% des familles monoparentales montréalaises avaient un revenu de 10 000 $ ou moins par année et 94% d'entre elles étaient dirigées par une femme.

Une étude menée par le Conseil montre que, dans certains secteurs géographiques défavorisés de l'île de Montréal, on retrouve une famille monoparentale-femme sur trois avec enfants âgés de 5 à 17 ans.

La sous-scolarisation

Les données statistiques révèlent toujours l'existence d'un rapport très net entre le niveau de scolarité et la pauvreté.

Deux de nos études, la première portant sur la sous-scolarisation des mères et la seconde, plus récente, sur la sous-scolarisation de la population de l'île de Montréal en général, montrent clairement que tant les mères que les autres personnes sous-scolarisées se retrouvent majoritairement dans les zones défavorisées de l'île.

Par exemple, on retrouve, en moyenne, près de 25% de mères sous-scolarisées dans les 40 zones les plus défavorisées du territoire. De plus, la carte des concentrations des populations sous-scolarisées coïncide presque parfaitement avec celle des concentrations de pauvreté des zones défavorisées.

La vétusté des logements

Une étude que nous avons effectuée en 1981, indiquait que 54 000 logements nécessitaient des réparations majeures sur le territoire de l'île. Le Service de l'habitation et du développement urbain de Montréal montre qu'en 1989, en dépit de l'importance accordée à la rénovation ces dernières années, quelque 60 000 logements, la plupart locatifs, nécessitaient des réparations majeures.

De plus, en répartissant ces logements vétustes selon les divisions géographiques utilisées pour fabriquer la carte de la défavorisation sur l'île de Montréal, on constate une forte concentration de ces logements dans les zones défavorisées; certaines d'entre elles comptent un logement détérioré sur quatre.

Chômage - aide sociale

A Montréal, l'appauvrissement d'une partie de la population de la région reflète l'incapacité de l'économie régionale de générer suffisamment d'emplois pour absorber toute la main-d'oeuvre potentielle. De 1981 à 1986, le taux de chômage est passé de 8,7% à 11,3% pour la région métropolitaine et de 10,2% à 14% pour la ville de Montréal. (Les statistiques de janvier 1991 montrent que ce dernier taux est présentement à 13,2%).

De plus, les données les plus récentes concernant la répartition des prestataires de la sécurité du revenu aptes au travail

révèlent qu'en décembre 1989, 70% d'entre eux se retrouvaient dans les territoire des centres de main-d'oeuvre correspondant aux milieux défavorisés de l'Île de Montréal.

Finalement, deux études menées par nos services indiquent clairement que le chômage prolongé touche principalement les zones défavorisées de l'Île de Montréal. La plus récente montre que, dans les dix zones les plus défavorisées, le pourcentage de chefs de famille inactifs depuis au moins 18 mois est de 30%.

LES EFFETS DE LA PAUVRETE

Comme je viens d'en faire la démonstration, c'est à l'intérieur de ces concentrations de pauvreté communément appelées "milieux défavorisés" que l'on retrouve les différences les plus importantes entre la situation des plus favorisés et le vécu des plus pauvres chez qui semblent s'additionner tous les facteurs défavorables.

Je tenterai maintenant de faire le bilan des effets de cette pauvreté que l'on observe de façon générale dans les milieux défavorisés et de façon particulière dans les écoles qui accueillent les enfants de ces milieux.

Les effets de la pauvreté observables dans les milieux

Les problèmes de santé physique

La courbe de l'espérance de vie suit très fidèlement les courbes du revenu et de la scolarité. Un écart de neuf ans est observé entre les espérances de vie des populations des quartiers très favorisés et de ceux très défavorisés de Montréal. Aussi, l'enquête Santé-Canada montre qu'il existe un lien marqué entre le revenu, la maladie, l'incapacité et la restriction d'activités.

Par exemple, une enquête préparée par le Département de santé communautaire Saint-Luc, dont le territoire recouvre la majorité des zones défavorisées de l'île de Montréal, nous mène à des constatations dramatiques:

- l'espérance de vie sur ce territoire est de 71,7 ans comparativement à 74,9 ans dans la région métropolitaine de Montréal, soit un écart de -4,3%;

- le taux de mortalité par 100 000 personnes agées de 0 à 19 ans est de 100,6 sur le territoire du D.S.C. Saint-Luc comparativement à 74,3 dans la région métropolitaine de Montréal, soit un écart de 35,3%;

- chez les jeunes enfants, on compte 458 cas de maladies infectieuses sur le territoire du D.S.C. Saint-Luc par rapport à 215 pour la région métropolitaine de Montréal, soit un écart de 113%;

L'étude du D.S.C. Saint-Luc souligne également que l'alimentation des jeunes est déficiente tant en qualité qu'en quantité. Seulement 5% des enfants d'âge scolaire prennent un déjeuner complet alors que 12% se rendent à l'école à jeun.

Les problèmes de santé mentale

Une forte corrélation existe aussi entre la classe sociale, le revenu, le niveau de scolarité et la santé mentale. Ce sont les conditions d'existence des êtres humains qui déterminent leur seuil critique de détresse.

Une étude menée par le Regroupement de départements de santé communautaire du Montréal métropolitain indique que la proportion des personnes à risque élevé de détresse psychologique diminue à mesure que s'élève le niveau de scolarité et le

revenu. On a également remarqué un risque plus grand dans la région de Montréal que dans le reste du Québec.

Criminalité, drogues, prostitution et suicide

Plusieurs études montrent que, dans les grands centres urbains, plus le niveau de pauvreté est élevé, plus les niveaux de criminalité et de pathologie augmentent.

Le rapport d'activités du Service de la police de la Communauté urbaine de Montréal signale qu'en 1989, il y a eu sur le territoire des huit districts recouvrant les zones les plus défavorisées du territoire de l'île de Montréal, 38,3% de l'ensemble des crimes, 40,3% des crimes contre la personne, 97,6% des cas de prostitution et 62,5% des délits reliés à la drogue. Pourtant, ces huit districts ne regroupent que 23% de la population.

Enfin, une étude menée par le Regroupement de départements de santé communautaire du Montréal métropolitain montre que, dans la région de Montréal, une personne sur vingt aurait tenté de s'enlever la vie au cours de son existence, comparativement à une personne sur trente-deux dans le reste du Québec.

Les effets de la pauvreté observables à l'école

Le rendement scolaire

Selon Statistique Canada, les risques d'échec scolaire des enfants canadiens issus de familles à faible revenu sont presque deux fois supérieurs à ceux des autres enfants. L'analyse des résultats obtenus dans nos commissions scolaires corrobore les résultats nationaux. Une évaluation des rendements en langue maternelle et en mathématique des écoles de milieux défavorisés de la C.E.C.M et de la C.E.P.G.M. démontre que les taux de rendement scolaire sont d'autant plus faibles que le degré de défavorisation socio-économique des élèves est plus élevé.

Les résultats aux épreuves du secondaire de juin 1988 indiquent aussi que les écarts de rendement semblent différer selon que l'élève provient ou non d'un milieu défavorisé. Le taux d'obtention du diplôme d'études secondaires est nettement supérieur dans les commissions scolaires où on ne retrouve que très peu ou pas de milieux défavorisés (89%) à celui obtenu dans les commissions scolaires où on retrouve une forte concentration de défavorisation (71%).

L'abandon scolaire

Les données de Statistique Canada indiquent qu'en 1986, le taux de décrochage scolaire des élèves issus de familles pauvres était 2,2 fois plus élevé que celui des élèves provenant de familles non pauvres.

Une de nos études sur la relation existant entre le phénomène de l'abandon scolaire chez les 15-17 ans et le degré de défavorisation du milieu, a démontré que le taux d'abandon scolaire s'amplifie avec l'augmentation du taux de défavorisation. En comparant les extrêmes, soit les plus défavorisés aux mieux nantis, on observe jusqu'à 5 fois plus de décrocheurs chez les plus défavorisés.

Enfin, une analyse récente des abandons scolaires dans les écoles secondaires de la C.E.C.M. indique que deux fois plus d'élèves, en moyenne, abandonnent leurs études dans les écoles de milieux défavorisés que dans les autres écoles.

Le taux de passage au niveau collégial

Non seulement les élèves du secondaire des milieux défavorisés abandonnent-ils leurs études de façon précoce, mais même s'ils arrivent à décrocher le diplôme d'études secondaires, ils n'accèdent au collégial qu'en faible nombre. En effet, les

révèlent qu'en décembre 1989, 70% d'entre eux se retrouvaient dans les territoire des centres de main-d'oeuvre correspondant aux milieux défavorisés de l'île de Montréal.

Finalement, deux études menées par nos services indiquent clairement que le chômage prolongé touche principalement les zones défavorisées de l'île de Montréal. La plus récente montre que, dans les dix zones les plus défavorisées, le pourcentage de chefs de famille inactifs depuis au moins 18 mois est de 30%.

LES EFFETS DE LA PAUVRETE

Comme je viens d'en faire la démonstration, c'est à l'intérieur de ces concentrations de pauvreté communément appelées "milieux défavorisés" que l'on retrouve les différences les plus importantes entre la situation des plus favorisés et le vécu des plus pauvres chez qui semblent s'additionner tous les facteurs défavorables.

Je tenterai maintenant de faire le bilan des effets de cette pauvreté que l'on observe de façon générale dans les milieux défavorisés et de façon particulière dans les écoles qui accueillent les enfants de ces milieux.

Les effets de la pauvreté observables dans les milieux

Les problèmes de santé physique

La courbe de l'espérance de vie suit très fidèlement les courbes du revenu et de la scolarité. Un écart de neuf ans est observé entre les espérances de vie des populations des quartiers très favorisés et de ceux très défavorisés de Montréal. Aussi, l'enquête Santé-Canada montre qu'il existe un lien marqué entre le revenu, la maladie, l'incapacité et la restriction d'activités.

Par exemple, une enquête préparée par le Département de santé communautaire Saint-Luc, dont le territoire recouvre la majorité des zones défavorisées de l'île de Montréal, nous mène à des constatations dramatiques:

- l'espérance de vie sur ce territoire est de 71,7 ans comparativement à 74,9 ans dans la région métropolitaine de Montréal, soit un écart de -4,3%;

- le taux de mortalité par 100 000 personnes agées de 0 à 19 ans est de 100,6 sur le territoire du D.S.C. Saint-Luc comparativement à 74,3 dans la région métropolitaine de Montréal, soit un écart de 35,3%;

- chez les jeunes enfants, on compte 458 cas de maladies infectieuses sur le territoire du D.S.C. Saint-Luc par rapport à 215 pour la région métropolitaine de Montréal, soit un écart de 113%;

L'étude du D.S.C. Saint-Luc souligne également que l'alimentation des jeunes est déficiente tant en qualité qu'en quantité. Seulement 5% des enfants d'âge scolaire prennent un déjeuner complet alors que 12% se rendent à l'école à jeun.

Les problèmes de santé mentale

Une forte corrélation existe aussi entre la classe sociale, le revenu, le niveau de scolarité et la santé mentale. Ce sont les conditions d'existence des êtres humains qui déterminent leur seuil critique de détresse.

Une étude menée par le Regroupement de départements de santé communautaire du Montréal métropolitain indique que la proportion des personnes à risque élevé de détresse psychologique diminue à mesure que s'élève le niveau de scolarité et le

revenu. On a également remarqué un risque plus grand dans la région de Montréal que dans le reste du Québec.

Criminalité, drogues, prostitution et suicide

Plusieurs études montrent que, dans les grands centres urbains, plus le niveau de pauvreté est élevé, plus les niveaux de criminalité et de pathologie augmentent.

Le rapport d'activités du Service de la police de la Communauté urbaine de Montréal signale qu'en 1989, il y a eu sur le territoire des huit districts recouvrant les zones les plus défavorisées du territoire de l'île de Montréal, 38,3% de l'ensemble des crimes, 40,3% des crimes contre la personne, 97,6% des cas de prostitution et 62,5% des délits reliés à la drogue. Pourtant, ces huit districts ne regroupent que 23% de la population.

Enfin, une étude menée par le Regroupement de départements de santé communautaire du Montréal métropolitain montre que, dans la région de Montréal, une personne sur vingt aurait tenté de s'enlever la vie au cours de son existence, comparativement à une personne sur trente-deux dans le reste du Québec.

Les effets de la pauvreté observables à l'école

Le rendement scolaire

Selon Statistique Canada, les risques d'échec scolaire des enfants canadiens issus de familles à faible revenu sont presque deux fois supérieurs à ceux des autres enfants. L'analyse des résultats obtenus dans nos commissions scolaires corrobore les résultats nationaux. Une évaluation des rendements en langue maternelle et en mathématique des écoles de milieux défavorisés de la C.E.C.M et de la C.E.P.G.M. démontre que les taux de rendement scolaire sont d'autant plus faibles que le degré de défavorisation socio-économique des élèves est plus élevé.

Les résultats aux épreuves du secondaire de juin 1988 indiquent aussi que les écarts de rendement semblent différer selon que l'élève provient ou non d'un milieu défavorisé. Le taux d'obtention du diplôme d'études secondaires est nettement supérieur dans les commissions scolaires où on ne retrouve que très peu ou pas de milieux défavorisés (89%) à celui obtenu dans les commissions scolaires où on retrouve une forte concentration de défavorisation (71%).

L'abandon scolaire

Les données de Statistique Canada indiquent qu'en 1986, le taux de décrochage scolaire des élèves issus de familles pauvres était 2,2 fois plus élevé que celui des élèves provenant de familles non pauvres.

Une de nos études sur la relation existant entre le phénomène de l'abandon scolaire chez les 15-17 ans et le degré de défavorisation du milieu, a démontré que le taux d'abandon scolaire s'amplifie avec l'augmentation du taux de défavorisation. En comparant les extrêmes, soit les plus défavorisés aux mieux nantis, on observe jusqu'à 5 fois plus de décrocheurs chez les plus défavorisés.

Enfin, une analyse récente des abandons scolaires dans les écoles secondaires de la C.E.C.M. indique que deux fois plus d'élèves, en moyenne, abandonnent leurs études dans les écoles de milieux défavorisés que dans les autres écoles.

Le taux de passage au niveau collégial

Non seulement les élèves du secondaire des milieux défavorisés abandonnent-ils leurs études de façon précoce, mais même s'ils arrivent à décrocher le diplôme d'études secondaires, ils n'accèdent au collégial qu'en faible nombre. En effet, les

données cumulées depuis 1982 par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science montrent que, sur l'île de Montréal, il existe une forte corrélation entre la défavorisation économique et la probabilité de passage d'un finissant du secondaire au collégial. Ainsi, l'élève de milieux défavorisés n'a pas statistiquement une chance "égale" de parvenir au cégep.

En 1988, seulement 46,3 % des élèves du territoire des trois commissions scolaires ayant la presque totalité des secteurs défavorisés de l'île de Montréal ont accédé aux études de niveau collégial, alors que pour les élèves des territoires des autres commissions scolaires, le taux de passage a été de 61,3%.

LES SERVICES ET LES MESURES

Il faut se servir de l'école pour lutter contre la pauvreté; non pas parce que l'on croit qu'elle peut résoudre le problème de la pauvreté sans l'appui d'un ensemble d'autres secteurs d'activités, mais parce qu'on a foi que c'est grâce au succès scolaire, à la persévérance aux études, à l'accessibilité aux études supérieures des enfants des milieux défavorisés que la société arrivera à mettre fin à ce cycle perpétuel de la pauvreté.

Depuis bientôt 20 ans, pour briser les effets de cette pauvreté sur les enfants de ces milieux, les commissions scolaires de l'île de Montréal luttent avec des moyens nettement insuffisants et presque exclusivement au niveau primaire. Permettez-moi de vous rappeler, dans un premier temps, quelques unes des principales mesures qui ont été mises de l'avant et l'enrichissement qu'on souhaiterait leur apporter.

Les mesures à poursuivre et à intensifier

La maternelle 4 ans

Les enfants de 4 ans des milieux défavorisés de l'île de Montréal peuvent fréquenter une classe maternelle 4 ans, cinq demi-journées par semaine, dans les écoles où le service est offert. Les enfants y vivent des activités qui visent le développement de la communication orale, la sensibilisation à la communication écrite et l'exercice des habiletés intellectuelles.

La maternelle 4 ans constitue en milieux défavorisés une mesure de départ indispensable qu'on devrait offrir dans chacune des 101 écoles défavorisées de l'île de Montréal. Or, actuellement, faute de budget, on en retrouve que dans 76 écoles et encore là en nombre insuffisant.

L'objectif recherché est donc de doter la centaine d'écoles défavorisées de l'île de Montréal de 210 groupes mi-temps de maternelles 4 ans.

Les enseignants-ressources

Afin de mieux adapter l'enseignement et les approches pédagogiques des enseignants aux caractéristiques des enfants de milieux défavorisés et en vue d'améliorer leur rendement dans les matières de base, les commissions scolaires ont mis en place la mesure enseignants-ressources adaptée aux besoins des populations scolaires du milieu dont elles ont la responsabilité.

On devrait trouver un enseignant-ressource par 300 élèves dans chacune des écoles primaires défavorisées de l'île de Montréal. C'est donc d'environ 115 enseignants-ressources dont le milieu devrait disposer alors que les budgets actuels n'en permettent que 45.

Les services personnels aux élèves

Les réponses que l'école doit apporter aux besoins des parents et des enfants de milieux défavorisés ne sont pas toutes d'ordre pédagogique. Dans le but d'augmenter les chances de réussite scolaire des enfants, l'école travaille non seulement au développement des aptitudes mais aussi des attitudes des enfants. D'où l'action indispensable auprès des enfants, de l'orthophoniste, du psychologue et du psychoéducateur.

Au minimum, il faudrait compter un professionnel du comportement par 500 élèves et un professionnel du langage par 1 000 élèves pour donner des services décents à la population défavorisée. C'est donc de 105 professionnels supplémentaires aux normes générales dont les écoles de milieux défavorisés auraient besoin, alors qu'elles n'en ont que neuf.

Les mesures alimentaires

Comme nous l'avons indiqué précédemment, les effets de la pauvreté sur la santé physique sont multiples.

La mesure alimentaire actuelle en milieux défavorisés constitue la réponse tout à fait insufisante du milieu scolaire aux problèmes de la faim et de la sous-alimentation observés chez un grand nombre d'enfants issus de familles pauvres.

En effet, le budget consacré aux mesures alimentaires, de l'ordre de 500 000 $, rejoint 54% de la population qui en a besoin et permet des actions qui s'étendent sur des périodes variant de 50% à 80% de l'année scolaire, selon les milieux. Dire que le reste du temps les enfants n'ont pas faim, c'est jouer à l'autruche. Il faut agir à ce niveau.

Une collation qui comporterait une portion de lait, devrait être distribuée sur une base quotidienne, à l'ensemble de la population des écoles défavorisées de l'Île de Montréal.

Pour le repas du midi, un projet "Soupe-Repas" apparaît comme une avenue intéressante dont la réalisation exige un minimum d'investissement. L'objectif consisterait à donner aux élèves qui en ont un réel besoin, durant les mois d'hiver, une soupe consistante et nutritive accompagnée d'un pain de blé entier.

Les mesures à créer

Etude ou travail dirigé

En raison de conditions de vie familiale difficiles: exiguïté et vétusté des logements, bruit, etc., souvent l'enfant de milieux défavorisés ne peut étudier dans des conditions physiques favorables. De plus, nombre de ces enfants ont besoin d'un support, d'une aide plus individualisée, les interventions en classe n'étant pas suffisantes pour assurer leur réussite.

Ce que nous souhaitons, c'est que le service d'études dirigées devienne disponible gratuitement dans toutes les écoles de milieux défavorisés.

Maternelles 5 ans plein temps

Même si la maternelle 4 ans est une mesure de départ très importante, elle ne peut à elle seule assurer l'égalité des chances, le temps dévolu aux activités éducatives à la maternelle couvrant à peine plus d'une dizaine d'heures par semaine.

Aussi, la maternelle 5 ans plein temps réservée aux enfants de milieux défavorisés, permettrait aussi bien à ceux qui ont fréquenté la maternelle 4 ans qu'à ceux qui n'en ont pas bénéficié, de rattraper leur retards dans différents domaines comme celui de la communication orale et celui du développement intellectuel.

On souhaiterait que les 210 groupes de maternelle 5 ans des écoles de milieux défavorisés puissent fréquenter l'école à plein temps plutôt qu'à demi-temps.

Interventions au secondaire

Les commissions scolaires consacrent actuellement de très minces ressources au niveau secondaire, non pas parce que les besoins sont inexistants, au contraire; mais comme nous l'avons déjà mentionné, les budgets actuels ne suffisent même pas à financer les programmes essentiels du primaire.

Un train de mesures, dont vous trouverez le détail dans le document que l'on rend public aujourd'hui, devrait être mis en place afin d'augmenter la capacité d'attraction de l'école secondaire sur l'élève de milieux défavorisés, de créer dans l'école un climat, une ambiance qui favorise une appartenance de l'élève à l'institution scolaire et de favoriser le support socio-pédagogique de ces jeunes de milieux défavorisés.

DEUXIEME PARTIE: LES IMMIGRANTS RECENTS DU QUEBEC

LA POPULATION DANS SON ENSEMBLE

Plusieurs caractéristiques permettent de brosser un tableau de la population québécoise d'immigration récente, celle arrivée au Québec au cours des années 1980, parmi laquelle on retrouve les élèves de nos écoles qui font l'objet de mesures d'intégration. Permettez-moi de faire ressortir un certain nombre de variables susceptibles de faire mieux comprendre le contexte social, économique et culturel de cette population.

Combien sont-ils?, d'où viennent-ils? et comment se répartissent-ils?

Depuis 1980, 254 963 immigrants ont été admis au Québec, une moyenne de 23 178 par année. Après avoir diminué dans la première partie de la décennie, l'immigration est en forte croissance depuis 1986 et a atteint presque 40 000 personnes en 1990. Dans les années à venir, le Québec songe à admettre annuellement plus de 50 000 immigrants.

Comme vous le verrez, dans les tableaux statistiques du mémoire, le plus grand nombre d'immigrants récents proviennent d'Asie, plus spécifiquement, du Vietnam et du Kampuchea. De 1980 à 198[illegible] un nombre important d'immigrants sont aussi venus d'Haïti, de France et du Liban.

On remarquera également dans ces tableaux que la plus grande partie des immigrants (42,8%) sont des indépendants (choisis selon des critères spécifiques). Les réfugiés, quant à eux, comptent pour 16,2% des immigrants admis au cours de la période 1980-1989.

Où vivent-ils?

Près de 90% des immigrants récents habitent la région métropolitaine de Montréal. C'est principalement le long de l'axe du boulevard Décarie que se situent les secteurs où l'on retrouve les plus fortes densités de population immigrante. Un tableau du mémoire vous indique dans quels secteurs on retrace proportionnellement le plus d'immigrants.

Quel est leur âge, leur sexe, leur état matrimonial?

Les statistiques indiquent également que les immigrants récents sont en moyenne très jeunes; 85% sont âgés de moins de 45 ans et 40% ont entre 20 et 34 ans. C'est parmi les immigrés venant d'Haïti, du Liban, du Vietnam, de Hong Kong, du El Salvador et du Portugal que proportionnellement on retrouve le plus grand nombre de jeunes susceptibles de fréquenter nos institutions d'enseignement.

On retrouve chez ces immigrés récents un peu plus d'hommes que de femmes. On remarquait également en 1986, sur le territoire du Conseil scolaire, moins de monoparentalité-femme chez les immigrés admis au Canada entre 1976 et 1984 que dans la population née au Canada, sauf chez les immigrés nés dans les Antilles et en Amérique latine.

Quelle est leur connaissance du français ou de l'anglais?

A ce niveau de la langue, les chiffres indiquent que près des deux tiers des immigrés arrivés au Québec entre 1980 et 1989 ne connaissaient pas le français... (Pour l'année 1988 cette proportion atteint 70%).

La proportion des immigrés qui ne connaissaient que l'anglais à leur arrivée s'est accrue sensiblement de 1980 à 1987; elle décroît cependant depuis.

Quel est leur niveau de scolarité et quels types d'emplois occupent-ils?

Bien qu'en moyenne leur scolarité se compare à celle de l'ensemble de la population québécoise, les statistiques indiquent que les immigrants récents sont majoritairement des cols bleus et pourtant, ceux de 1988 pris en exemple, plus de la moitié des immigrants admis ces dernières années espéraient être cadres, professionnels ou cols blancs.

Y-a-t-il beaucoup de chômage et quels sont leurs revenus d'emploi?

On remarque également que plus la période d'immigration est récente, plus le taux de chômage est élevé. Il y a presque deux fois plus de chômeurs chez les immigrants récents que dans l'ensemble de la population. Chez certains groupes ethniques, le taux de chômage atteint presque 40%.

Aussi, l'analyse des revenus montre que les immigrés récents gagnent moins que l'ensemble de la population. Le salaire moyen des immigrés arrivés au Québec entre 1983 et 1986 n'était, en 1986, que de 9 744 $ comparativement à 17 057 $ pour l'ensemble de la population.

LA POPULATION SCOLAIRE

Maintenant que nous avons mis en lumière l'importance et la grande diversité de la population d'immigration récente du Québec, permettez-moi d'esquisser un portrait des écoles du Québec, et plus spécifiquement de celles de l'Île de Montréal, sur les plans ethnoculturel et linguistique.

Plus de 93% des élèves allophones du Québec fréquentent les écoles de la région de Montréal et les commissions scolaires de l'île de Montréal, à elles seules, en accueillent 76,3%. Quatre commissions scolaires comptent plus de 30% d'allophones parmi leur population.

Le secteur français de nos commissions scolaires accueillent 70% des enfants allophones de l'île et de plus, la concentration des enfants immigrants dans ces écoles n'a cessé de croître au cours des dernières années. Près du tiers des écoles françaises de l'île comptent plus de 25% d'allophones qui parlent 134 langues différentes et 87% de ces enfants parlent une autre langue que le français à la maison.

De plus, ces élèves allophones sont en majorité d'immigration récente, 70% d'entre eux sont nés hors Canada et proviennent de 107 pays différents.

Les tableaux et les graphiques que vous retrouvez dans le mémoire vous permettent de voir davantage dans le détail, les caractéristiques de la population scolaire.

LA PROBLEMATIQUE SCOLAIRE

J'ai fait état de la grande diversité ethnoculturelle des immigrés récemment arrivés au Québec et plus spécifiquement dans la région de Montréal ainsi que des importantes variations dans leurs caractéristiques socio-économiques. J'ai aussi fait la démonstration que les enfants de ces immigrants qui fréquentent principalement les écoles françaises des commissions scolaires de l'île de Montréal reflètent cette grande diversité.

Permettez-moi maintenant de cerner les difficultés que vivent les enfants d'immigration récente dans nos écoles relativement à

l'apprentissage linguistique, au succès et à la persévérance scolaire et à l'intégration psychosociale.

Apprentissage linguistique

Pour l'enfant immigrant, l'apprentissage du français est de toute première importance. Non seulement la connaissance de la langue de l'école lui permet de s'intégrer à la société d'accueil, mais elle est indispensable à tout autre apprentissage. Sans cette maîtrise de la langue, sa réussite scolaire est difficile, son accès à l'égalité des chances compromis.

Or, les commissions scolaires de l'île de Montréal, qui reçoivent une forte proportion de la population des enfants immigrants du Québec, constatent que l'acquisition de la compétence linguistique devient de plus en plus problématique pour les enfants du primaire et du secondaire. Ces difficultés sont attribuées par les spécialistes de ce dossier à la situation linguistique particulière du Québec, à la diversification ethnique des enfants d'immigration récente et, par voie de conséquence, à la présence d'un grand nombre de langues d'origine très éloignées du français, à l'accroissement du nombre d'immigrants ne connaissant pas le français comme langue seconde et à la forte concentration ethnique dans certaines écoles.

Succès scolaire

Sans prétendre que l'immigration récente n'apporte au système scolaire qu'une nouvelle catégorie d'élèves en difficultés, il y a quand même un consensus chez les intervenants du milieu à l'effet que pour certains d'entre eux, les problèmes de performance scolaire s'alourdissent.

Nos études montrent une surreprésentation des enfants immigrants en rattrapage scolaire et indiquent que 40% des élèves issus des classes d'accueil accumulent des retards scolaires ultérieurement en classe ordinaire. En 1987, 20% des élèves de 12 à 16 ans qui quittaient l'accueil à la C.E.C.M. et à la C.E.P.G.M. avaient un retard scolaire de plus de deux ans. Ce pourcentage s'élevait à 26% pour les 17 ans et plus.

Intégration psycho-sociale

L'enfant immigrant qui arrive dans un nouveau pays est confronté à un mode de vie différent, à des coutumes et à des valeurs éloignées des siennes.

Il y a également la double sollicitation au plan de la langue qui trouble l'enfant et, au plan de l'école, l'adaptation est tout aussi difficile. La fonction de l'école dans la société, son organisation, les valeurs qui y sont véhiculées, les programmes d'études, les modes d'apprentissage, les pratiques pédagogiques, la conception du maître, les exigences posées à l'enfant, la participation des parents à la vie scolaire sont autant d'objets modelés sur la culture d'un peuple. L'absence de membres des minorités ethniques et raciales au sein du système scolaire ne favorise pas non plus l'identification de l'élève immigrant à son milieu.

LES MESURES

Le bilan que je viens de faire de la problématique de l'intégration à l'école des enfants des communautés culturelles ne doit pas laisser supposer l'absence de mesures et conclure à l'inertie des autorités scolaires.

Au contraire, le ministère de l'Education et les commissions scolaires de l'île de Montréal s'efforcent depuis déjà une dizaine d'années de répondre aux besoins des enfants immigrants en mettant en place un certain nombre de mesures pour faciliter l'apprentissage linguistique, l'intégration psychosociale et le succès scolaire des enfants immigrants.

Ces mesures, rendues possibles grâce à un effort financier considérable du ministère de l'Education, n'arrivent cependant plus à elles seules à endiguer les problèmes. L'alourdissement de la population scolaire, la difficulté de son intégration et, plus spécifiquement, l'accroissement des problèmes reliés à l'apprentissage linguistique et surtout à la performance scolaire, nous obligent à proposer des interventions nouvelles susceptibles de contribuer à améliorer la situation.

Mesures à modifier ou à créer

De façon générale, les commissions scolaires de l'île de Montréal sont satisfaites du type de mesures subventionnées par le M.E.Q. Il y a cependant deux de ces mesures que les commissions scolaires voudraient voir modifier soit celle des maternelles de francisation et celle des classes d'accueil au secondaire.

Maternelles de francisation

Les maternelles de francisation sont destinées aux enfants nés ici qui n'ont pas une connaissance d'usage du français. Ces enfants peuvent être admissibles ou non à l'enseignement en anglais. L'objectif de la maternelle de francisation demeure, comme pour l'accueil, l'insertion à l'école française, bien que les besoins d'intégration de certains enfants puissent se limiter à l'acquisition de la langue française.

Cependant, dans les faits, les élèves des maternelles de francisation, enfants d'immigrants arrivés ici depuis plus de cinq ans, ont des besoins qui se rapprochent beaucoup de ceux qui fréquentent les maternelles d'accueil. De fait, la distinction n'est qu'académique.

Pour ces raisons, il est évident que les maternelles de francisation devraient être dispensées à temps complet et non à demi-temps comme c'est présentement le cas.

Classes d'accueil au secondaire

Le rapport maître-élèves des classes d'accueil au secondaire est actuellement de 1/16. Or, les exigences du Régime pédagogique de l'enseignement secondaire, les normes de certification, la sous-scolarisation d'un grand nombre des élèves des classes d'accueil du secondaire ainsi que l'éloignement de plus en plus marqué de leur langue d'origine du français font qu'il est à peu près impossible pour un enseignant de dispenser des services pédagogiques adéquats quand il se retrouve devant un tel nombre d'élèves.

Aussi, les commissions scolaires de l'île de Montréal souhaitent-elles que le M.E.Q. abaisse le rapport des classes d'accueil au secondaire de 1/16 qu'il est actuellement à 1/13 avec un maximum ne dépassant pas 1/16. Ainsi, l'enseignant pourra accorder une attention plus individuelle à ces élèves.

Mesures à créer

Il y a aussi pour les écoles à forte densité ethnique, deux mesures que les commissions scolaires de l'île de Montréal jugent essentielles à l'atteinte de leurs objectifs et qui, à cause des coûts qu'elles engendrent, ne peuvent être mises en place à l'aide des subventions actuelles; il s'agit de la mesure enseignants-ressources et de la mesure agents de milieu.

Enseignants-ressources

Afin de favoriser le succès et la persévérance scolaire des enfants immigrants, les commissions scolaires de l'île de Montréal voudraient pouvoir compter, dans les écoles à forte densité ethnique, sur la présence d'enseignants-ressources pour créer des outils pédagogiques et des outils d'évaluation adaptés aux élèves immigrants, pour trouver des solutions adaptées aux problèmes de sous-scolarisation et de retards scolaires, pour favoriser l'intégration partielle des élèves des classes d'accueil et de francisation en classes ordinaires et surtout pour améliorer la pratique pédagogique des enseignants en milieu pluriethnique.

Les commissions scolaires de l'île souhaiteraient retrouver 1 enseignant-ressource par école primaire comptant plus de 15% d'enfants allophones et 1 enseignant-ressource par 500 élèves pour chaque école secondaire où on retrouve cette même concentration d'enfants immigrants.

Agents de milieu

La mesure agents de milieu vise à favoriser l'intégration psychosociale de l'enfant immigrant, à le familiariser aux caractéristiques de la société québécoise, à sensibiliser le milieu scolaire à la richesse de la diversité et au respect dû à tous les groupes ethniques et sociaux présents dans la société québécoise, à permettre l'établissement de liens étroits entre les parents des communautés culturelles et l'école et à favoriser le rapprochement entre parents de vieille souche et parents des communautés culturelles.

Ces agents de milieu devraient se retrouver dans chacune des écoles primaires et secondaires comptant au moins 15% d'enfants allophones, selon un rapport d'un agent par école. Il faudrait cependant retrouver un agent de milieu additionnel dans les écoles secondaires de plus de 1 000 élèves.

TROISIEME PARTIE: COUTS DES MESURES, FINANCEMENT et CONCERTATION

Afin de mettre en place les mesures proposées pour répondre aux besoins des quelque 50 000 élèves de milieux défavorisés, les commissions scolaires de l'Île de Montréal devraient compter sur un budget annuel d'environ 39 000 000 $. L'élargissement des mesures pour les enfants immigrants demanderait quant à lui un déboursé additionnel de l'ordre de 24 000 000 $.

Financement des mesures pour les enfants des écoles de milieux défavorisés

Pour financer les interventions en milieux défavorisés en 1990-1991, le Conseil scolaire et les commissions scolaires de l'Île de Montréal comptent sur la maigre subvention de 1 850 000 $ du ministère de l'Education destinée à payer, en partie, le coût des maternelles 4 ans et sur les revenus d'intérêt provenant des taxes scolaires perçues par le Conseil scolaire, lesquels s'élèvent à 4 350 000 $ par année.

Avec des revenus aussi limités, le Conseil ne peut, bien sûr, espérer financer les programmes proposés. Il ne peut, non plus, par conséquent, s'acquitter de son importante responsabilité, reconfirmée par la Loi 107, d'assurer le rattrapage en matière d'éducation dans les milieux défavorisés de l'Île de Montréal. La Loi donne des obligations au Conseil mais le législateur a omis de lui accorder les moyens suffisants pour s'acquitter de cette obligation.

Pour dénouer le problème de financement, le Conseil propose que le ministère de l'Éducation élargisse sa participation financière dans le dossier de la défavorisation et finance totalement les mesures maternelle 4 ans demi-temps et maternelle 5 ans plein temps, en milieux défavorisés. La contribution ministérielle s'élèverait ainsi à environ 9 millions $ soit 7 millions $ de plus qu'actuellement.

Quant aux autres mesures dont les coûts s'élèvent à environ 30 millions $, le Conseil souhaiterait pouvoir les financer partiellement par ses revenus de placement de la taxe, environ 4,5 millions, et partiellement par une surtaxe spéciale de 0,05$ du cent dollars d'évaluation sur la partie des évaluations uniformisées des immeubles qui excède 300 000 $. Cette surtaxe assurerait au Conseil des revenus d'environ 15,5 millions $.

L'ensemble des revenus anticipés dans cette proposition, sans combler la totalité des besoins exprimés, permettrait quand même aux commissions scolaires de l'île de Montréal de mettre en place les principales mesures proposées dans ce mémoire.

Financement des mesures pour les enfants des écoles à taux élevé de présence ethnique

Le ministère de l'Education investit actuellement quelque 36 000 000 $ sur l'île de Montréal pour répondre aux besoins des enfants immigrants sur ce territoire. Pour financer l'ensemble des nouveaux programmes proposés dans le présent document, il faudrait que le Ministère consente aux commissions scolaires de l'île de Montréal une subvention additionnelle de 24 millions $.

Le Conseil et les commissions scolaires de l'île de Montréal souhaitent donc que le ministère de l'Éducation augmente de 24 millions $ sa contribution à ce chapitre de façon à financer l'ensemble des nouveaux programmes proposés.

La concertation des intervenants

Depuis 1973, année de sa création, le Conseil scolaire de l'Île de Montréal a toujours fait de la défavorisation en milieu scolaire sa première priorité.

Cependant, comme nous l'avons indiqué précédemment, le système d'éducation ne peut résoudre à lui seul le problème de la pauvreté.

Alors, face à l'aggravation de ce problème sur l'Île de Montréal, le Conseil scolaire entend susciter au cours des prochains mois des rencontres entre les représentants scolaires et les autorités municipales, compte tenu de l'intérêt manifesté par celles-ci pour le problème de la pauvreté.

Cependant, ce que le Conseil privilégierait encore davantage, c'est qu'une table de concertation élargie soit formée de façon à regrouper non seulement les organismes municipaux et scolaires de l'Île de Montréal, mais également des représentants des divers ministères impliqués dans la lutte à la pauvreté.

Aussi, le Conseil souhaite que le ministre de l'Éducation accepte cette proposition du Conseil et prenne le leadership de constituer une telle table de concertation élargie sur la problématique de la pauvreté sur l'Île de Montréal.